

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**ПЕДАГОГІКА ФОРМУВАННЯ
ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ
У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛАХ**

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 11 (64)

Запоріжжя
2010

УДК 371.026.9
ББК 88.84.845я43
П 86

Збірник включено до переліку фахових видань
згідно з Постановою Президії ВАК України
від 10 березня 2010 р. № 1-05/2

П 86 ***Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*** : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2010. – Вип. 11 (64). – 352 с.

У збірнику на базі проведених авторами досліджень висвітлюються актуальні питання, що стосуються розвитку творчої особистості в різних типах шкіл, вузів та позашкільних закладів.

Пропонується науковцям у галузі педагогіки та психології творчості, педагогам-практикам.

Голова редакційної ради:

доктор юридичних наук, доцент Монаєнко А.О.

Головний редактор:

доктор педагогічних наук, професор Сущенко Т.І.

Члени редакційної колегії:

доктор педагогічних наук, професор	Бочелюк В.Й.
доктор педагогічних наук, професор	Гура О.І.
доктор педагогічних наук, професор	Іваницький О.І.
доктор педагогічних наук, професор	Ляхова І.М.
доктор педагогічних наук, професор	Павленко А.І.
доктор педагогічних наук, професор	Павлютенков Є.М.
доктор філософських наук, професор	Сіднев Л.М.
доктор соціологічних наук, професор	Скідін О.Л.
доктор педагогічних наук, професор	Сущенко А.В.
доктор педагогічних наук, професор	Фунтікова О.О.

Рекомендовано вченою радою
Класичного приватного університету
29 грудня 2010 р. Протокол № 4.

© Класичний приватний університет, 2010
© Колектив авторів, 2010

ДО УВАГИ АВТОРІВ

- Збірник включено до переліку фахових видань з педагогіки згідно з Постановою Президії ВАК України від 10 березня 2010 р. № 1-05/2 (Бюлетень ВАК України. – 2010. – № 4. – С. 8).
- Збірник виходить 4 рази на рік: 2 випуски – червень, 2 випуски – грудень. Статті до збірника приймаються до 1 березня і до 1 жовтня відповідно.
- Збірник наукових праць регулярно розсилається до бібліотек за списком, установленим ВАК України.
- До друку приймаються неопубліковані раніше роботи обсягом 0,5–1 авторських аркушів українською, російською або англійською мовою.
- Кожна наукова стаття, подана до збірника, повинна мати такі елементи: УДК, анотація (до 100 слів) і ключові слова (3–10 слів) українською, російською та англійською мовами, постановка проблеми в загальному вигляді і її зв'язок з важливими науковими й практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано вирішення даної проблеми й на які орієнтується автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми; формулювання мети статті; виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки й перспективи подальших розробок у цьому напрямі; література за алфавітом (оформляти слід згідно з вимогами бібліографічних описів); підпис автора і дата.
- Технічні вимоги до оформлення статей:
Стаття має бути набрана в текстовому редакторі Microsoft Word. Поля з усіх боків – 20 мм. Шрифт – Times New Roman 14 з інтервалом 1,5. Кількість таблиць, формул та ілюстрацій має бути мінімальною і застосовуватися у статті лише тоді, коли це значно покращує її зміст порівняно з текстовою формою викладу. Посилання на літературу подавати безпосередньо в тексті у квадратних дужках, зазначаючи порядковий номер джерела, під яким воно внесено до списку літератури, та через кому конкретну сторінку. Наприклад: [1, с. 15].
- Якщо рукопис статті підготовлено у співавторстві, то на окремому аркуші слід чітко визначити особистий внесок кожного автора у створення рукопису та посвідчити це своїми підписами.
- При передрукуванні матеріалів посилання на збірник наукових праць “Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах” обов'язкове.
- Паперовий варіант статті, підписаний автором, завірена рецензія доктора наук відповідного профілю (крім випадків, коли автор сам має науковий ступінь доктора наук), довідка про автора на окремому аркуші (прізвище, ім'я, по батькові повністю, відповідно до паспортних даних, адреса, телефони з кодом міста, e-mail, науковий ступінь, вчене звання, посада, установа), диск з ідентичними набраними електронними варіантами статті та довідки про автора передаються головному редакторові або надсилаються за адресою: 69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70б, Класичний приватний університет, кафедра управління навчальним закладом і педагогіки вищої школи.
- Телефон для довідок: 8(0612)220-47-29.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Алтухова А.В.</i> ПРОБЛЕМА ЗАСВОЄННЯ МІЦНИХ ЗНАНЬ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ К.Д. УШИНСЬКОГО.....	8
<i>Говорун А.В.</i> ПОГЛЯДИ К.Д. УШИНСЬКОГО НА ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ ЗВИЧКИ.....	12
<i>Жаданова О.М.</i> ДУХОВНО-МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ТА ВИСВІТЛЕННЯ ЙОГО ЗАСАД У ТВОРЧОСТІ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ.....	18
<i>Кузнецова О.Ю.</i> ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ УЧИТЕЛІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.	31
<i>Партола В.В.</i> В. СУХОМЛІНСЬКИЙ ПРО ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	38
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ	
<i>Алфімов Д.В.</i> ЗМІСТ ФЕНОМЕНУ “ЛІДЕРСЬКІ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ”	44
<i>Бочарова О.А.</i> ДОПОМОГА ДЕРЖАВИ ТА НЕДЕРЖАВНИХ СТРУКТУР ОБДАРОВАНИМ ДІТЯМ У ПОЛЬЩІ.....	51
<i>Вербицька П.В.</i> РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В МІСЦЕВІЙ ГРОМАДІ ЯК СКЛАДОВА ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ	59
<i>Грицькова Ю.В.</i> РОЛЬ ТА МІСЦЕ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ БАТЬКІВ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ ЇХНЬОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)	67
<i>Дмитренко Т.О., Лаврик Т.В., Яренько К.В.</i> ВЗАЄМОЗВ’ЯЗОК ПЕДАГОГІЧНИХ ОБ’ЄКТІВ ЯК ПІДГРУНТЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ ПОВНОТИ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.....	73
<i>Зайковська С.В.</i> СУТЬ І ЗМІСТ ПОНЯТТЯ “ВПЕВНЕНІСТЬ У СОБІ”	78
<i>Котикова О.М.</i> ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ АСПЕКТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЮРИСТА	83
<i>Мамаєва О.А.</i> ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	89
<i>Микитюк С.О.</i> ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ	94
<i>Рибалко Л.М.</i> БІОЛОГІЧНА КОМПОНЕНТА ЯК СКЛАДОВА ЦІЛІСНОЇ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ОСВІТИ.....	101

<i>Романенко Ю.А.</i>	ДІАГНОСТИЧНІ ЦІЛІ НАВЧАННЯ ЯК ТЕХНОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА МОНІТОРИНГУ	108
<i>Фунтікова О.О.</i>	АНАЛІТИЧНА ФУНКЦІЯ КЕРІВНИКА ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	116
<i>Шварп Н.В.</i>	ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ГАЛУЗІ.....	120
<i>Ширіна О.О.</i>	КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ.....	124

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

<i>Бескорса О.</i>	ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СТИЛЮ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ	130
<i>Бобринок В.А.</i>	ПРОФЕСІЙНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТАРШИХ УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ	134
<i>Гаманюк В.А.</i>	МОВНА ПРОПОЗИЦІЯ В ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ.....	140
<i>Гуз К.Ж.</i>	БАЗОВИЙ ПРЕДМЕТ СТАРШОЇ ШКОЛИ	149
<i>Дюжикова Т.М.</i>	СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА І ЗМІСТ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	154
<i>Пліско О.В.</i>	ДІАГНОСТИКА ЯК ЗАСІБ ВИВЧЕННЯ НАВЧЕНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ	157

ВИЩА ШКОЛА

<i>Варенко Т.К.</i>	АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ТА ДОЦІЛЬНІСТЬ ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЇ В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	161
<i>Виндюк А.В.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ГОСТИНИЧНО-КУРОРТНОГО ДЕЛА СРЕДСТВАМИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ	164
<i>Глухова О.Л.</i>	СУТНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПІЗНАВАЛЬНОГО СТАТУСУ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	169
<i>Дейниченко Г.В.</i>	ЗМІСТОВИЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ ДО ТЕХНІЧНОГО КОНСТРУЮВАННЯ	174

<i>Дорошенко О.Ю.</i> СТАН ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ОВОЛОДІННЯ ЗДОРОВ'ЯФОРМУВАЛЬНИМИ І ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖНИМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ	180
<i>Дяченко М.Д.</i> РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ	184
<i>Жабенко О.В.</i> ВИКЛАДАЧ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ УКРАЇНИ: КАР'ЄРНЕ ЗРОСТАННЯ	193
<i>Корогод Н.П.</i> ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА ВЛАСНІСТЬ У СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ РЕЗУЛЬТАТАМИ НАУКОВОЇ ТА ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВНЗ.....	201
<i>Кулешова В.В., Мальована В.В.</i> ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ КОМПЛЕКСУ ЗАВДАНЬ, ЯКИЙ СПРИЯЄ ФОРМУВАННЮ ПОШУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ	207
<i>Кулько В.А.</i> ЩОДО МОТИВАЦІЇ МОЛОДІ ДО ВСТУПУ ДО АГРАРНИХ ВНЗ	212
<i>Курбатова Ю.В.</i> ЩОДО ПИТАННЯ ПРОБУДЖЕННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ПРОФЕСІЇ АГРОНОМА У СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ВНЗ.....	216
<i>Литвинова О.</i> КОМПОНЕНТНО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНУ “КУЛЬТУРА ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ” В СИСТЕМІ ВІДНОСИН “ВИКЛАДАЧ – СТУДЕНТ”	220
<i>Личко Л.Я.</i> ПРО ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ГОВОРІННІ В МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ-ЕКОНОМІСТІВ.....	224
<i>Лучанінова О.П.</i> МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ ЯК ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА	230
<i>Мазін В.М.</i> ПЕРСПЕКТИВНІ ШЛЯХИ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ З ПОЗИЦІЙ КОМПЕТЕНТІСТНОГО ПІДХОДУ	237
<i>Максимчук Л.В., Романишина Л.М.</i> ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ-МІЖНАРОДНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	243
<i>Малихіна В.М.</i> ПЕДАГОГІЧНЕ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ.....	249
<i>Маріна О.В.</i> ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-ОРІЄНТАЦІЙНОЇ ЄДНОСТІ ЯК СКЛАДОВОЇ МІЖСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ	252
<i>Поляков А.О.</i> УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ЮРИДИЧНІЙ КЛІНІЦІ.....	257

<i>Приходченко К.І.</i>	
ВПРОВАДЖЕННЯ В НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ВНЗ БОЛОНСЬКОЇ СИСТЕМИ ЯК УМОВА ВХОДЖЕННЯ ДО ЄДИНОГО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ	265
<i>Приходько Т.П.</i>	
ОСНОВНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ СТУДЕНТА ЯК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ.....	277
<i>Черепехіна О.А.</i>	
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	282
<i>Черкашин А.І.</i>	
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З КУРСАНТАМИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ МВС УКРАЇНИ	292
<i>Чорна Т.В.</i>	
УДОСКОНАЛЕННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ПІДХОДІВ ДО ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	298
<i>Чорній В.Я.</i>	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БАНКІВСЬКОЇ СФЕРИ	304
<i>Чорновіл І.С.</i>	
МІСЦЕ Й РОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ	311
АНОТАЦІЇ	319
АННОТАЦИИ	330
ANNOTATIONS	341

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

АЛТУХОВА А.В.

ПРОБЛЕМА ЗАСВОЄННЯ МІЦНИХ ЗНАНЬ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ К.Д. УШИНСЬКОГО

Одним із головних завдань навчання є оволодіння учнями міцними ґрунтовними знаннями, уміннями та навичками, які завжди можуть бути застосовані на практиці. Було б не справедливо вважати питання засвоєння міцності знань проблемою тільки сучасної шкільної науки. Своїм корінням воно сягає сивої давнини. Так, починаючи з “Великої дидактики” Я.А. Коменського, який уперше в історії порушив питання про основи міцності (ґрунтовності) навчання, це питання і до сьогодні залишається актуальним. У вирішенні проблеми засвоєння міцних знань важливим є вивчення досвіду прогресивних педагогів минулого. Лише за умов об’єктивного, неупереджуваного аналізу історії освіти можна виявити сучасні тенденції її розвитку і накреслити шляхи її подальшого вдосконалення.

Особливий інтерес для нас становлять дидактичні погляди та ідеї великого вітчизняного педагога другої половини ХІХ ст. Костянтина Дмитровича Ушинського, думки якого не втратили свого значення і в наш час. Слід відзначити, що ідеї вченого про міцність засвоєння знань стали одним із важливих етапів розвитку теорії навчання.

Мета статті – узагальнення поглядів К.Д. Ушинського щодо формування свідомих та міцних знань.

Основні пошуки у сфері вдосконалення навчального процесу педагог, перш за все, спрямовував на забезпечення свідомого й міцного засвоєння знань. К.Д. Ушинський різко виступав проти “зубріння” та схоластики в шкільному навчанні, тому на перший план він висував вимогу виховувати розуміння того, що вивчається. Педагог тісно пов’язував свідомість навчання з міцністю отриманих знань. Він підкреслює, що неможливе активне навчання, яке не супроводжується розумінням. На його думку, і свідомість, і активність невіддільні: активність є формою, у якій здійснюється свідоме навчання. Він зазначав, що знати напам’ять – ще не означає знати. Критерій якості знань – ступінь їх розуміння учнями.

К.Д. Ушинський визначав такі необхідні умови для успішного оволодіння свідомими та міцними знаннями, а саме: порівняння та зіставлення; використання наочності та індуктивного методу, зв’язок навчання з життям; спонукання учнів до розмовного висловлення результатів навчальної діяльності; посилення розумової діяльності відповідно до пізнавальної можливості учнів, озброєння їх уміннями та навичками навчальної праці.

Необхідність міцного засвоєння знань визначається загально-педагогічною концепцією педагога, основою якої є ідея народності у навчанні та вихованні. К.Д. Ушинський вважав, що вітчизняна педагогічна наука має бути побудована з урахуванням національних особливостей народу, відображати специфіку національної культури. Дотримуючись цього правила, педагог ставив на перше місце викладання рідної мови. К.Д. Ушинський називає рідну мову “дивовижним педагогом”, який багато чому навчає, і навчає дуже легко, ґрунтовно. Тому педагог вимагав, щоб “вихователі турбувалися про те, щоб дитина опанувала скарбами мови та опанувала ними свідомо” [1, с. 164].

К.Д. Ушинський вимагав побудувати навчання на основі вікових етапів розвитку дітей та їх психологічних особливостей. Спираючись на психологічні дослідження, він вважав, що важливою умовою досягнення міцних знань є своєчасність початку навчання. На його думку, передчасне навчання, так само як і запізнення в навчанні, має свої погані сторони. “Передчасне навчання стомлює мозок дітей, вселяє в них невпевненість у своїх силах, а потім і зовсім відбиває охоту від навчання; запізнення ж у навчанні зумовлює відставання в розвитку дитини, набуття нею таких звичок і схильностей, з якими вчителям доводиться напружено боротися” [1, с. 188].

Вивчення педагогічної спадщини К.Д. Ушинського показує, що в трактуванні міцності засвоєння знань, як і в усій своїй педагогічній теорії, учений спирається на дані сучасної йому психології та фізіології. Він розробив цілу дидактичну систему, у якій найважливіше місце відводилося положенню про те, що психічні якості людини формуються в єдності з її нейрофізіологічною основою. У ній розкриті принципи питання відбору змісту освіти, його пристосування до особливостей дитячого віку. Спираючись на матеріалістичну гносеологію, досягнення психології і фізіології, К.Д. Ушинський розкрив особливості розумового розвитку дитини. Він досліджував психофізичну природу навчання, дав аналіз психологічних механізмів уваги, інтересу, пам'яті, уяви, емоцій, волі, мислення, обґрунтував необхідність їх обліку та розвитку у процесі навчання.

К.Д. Ушинський особливу увагу в питанні міцного засвоєння знань приділяв пам'яті. Він дає їй розгорнуте визначення, особливо детально характеризує її діяльність, розглядає пам'ять в онтогенезі, чого немає в його попередників. Учений вказує на різний характер і силу пам'яті під час певних вікових періодів, підкреслює, що “ці періодичні зміни в діяльності пам'яті мають важливе значення і для педагога, який користується пам'яттю вихованця чи не більше, ніж будь-якою іншою його здібністю” [3].

Педагог вимагав бережного ставлення до пам'яті дитини. Це може бути здійснено лише за умови правильного відбору навчального матеріалу, який підлягає вивченню, та вибору раціональних прийомів викладання його вчителем. К.Д. Ушинський зазначав, що “не будь-які уявлення мають бути введені у навчання, а тільки такі, на яких можна буде потім будувати навчання. Повідомлення учням некорисних, непотрібних фактів шкодить

пам'яті, обтяжує її, а не розвиває” [1, с. 199]. Навчальний матеріал для запам'ятовування треба підбирати відповідно до віку учнів, використовуючи при цьому всі їх попередні знання, набуті ще в дошкільному віці. Перевантажувати учнів заняттями не можна, особливо в молодших класах: перевтома учнів у процесі навчання – шкідлива; але навчання не може бути й розвагою.

Міцність знань досягається і запам'ятовуванням навчального матеріалу. К.Д. Ушинський виділяє два способи запам'ятовування – механічне та розсудливе. Під час навчання вчений пропонував використовувати обидва способи. У навчальному матеріалі, який опановує учень, багато такого, що потрібно знати, того, що не може бути переведено, за висловленням педагога, у форму розсудливих асоціацій та розсудливих знань (власні імена, хронологічні дати, географічні назви тощо). К.Д. Ушинський радив всіляко розвивати два види пам'яті – пасивну (мимовільну) і активну (довільну). Але головну увагу педагог приділяв розвитку активному виду пам'яті. Він вважав, що вона має велике значення в розумовому розвитку і практичному житті.

Особливого значення в досягненні міцності знань у початковій школі К.Д. Ушинський надавав створенню в учнів конкретних уявлень про предмети та явища навколишнього життя, для цього він рекомендував широко використовувати засоби наочності на уроці. Уміле їх використання на уроці допомагає учням краще пізнати навколишній світ – природу і життя людей. Педагог писав: “Ви навчаєте дитину яким-небудь п'яти невідомим їй словам і бачите, що вона мучиться над ними довго і даремно, але зв'яжіть з малюнками двадцять таких слів – і дитина засвоїть їх швидко” [1, с. 174]. Проте К.Д. Ушинський виступав проти надмірного захоплення наочністю в навчанні, не переоцінював її значення, радив розумно і в міру користуватись нею.

Головну мету наочності, як підкреслив педагог, становить вправлення спостережливості, логічності та вміння правильно висловлювати свої спостереження та логічні висновки з них. Прикладом умілого використання наочності в навчанні можуть бути його книжки для дітей – “Родное слово” і “Детский мир”.

Надаючи великого значення розповідям педагога за малюнками, він водночас застерігав, що їх треба проводити так, щоб дрібниці в цих малюнках не заступали головного, щоб розповіді і малюнки були цікавими для учнів, легко запам'ятовувались. Предметом таких розповідей може бути все, що доступне розумінню учнів.

Розкриваючи специфіку поєднання наочності та слова, К.Д. Ушинський підкреслював, що “діти мислять формами, фарбами, звуками, відчуттями”, а отже, корисно вдаватися до всіх засобів наочності навчання з тим, щоб органи чуттів дітей брали безпосередню участь у сприйманні навчального матеріалу. “Якщо ви бажаєте, – вчив К.Д. Ушинський, – щоб дитина засвоїла будь-що міцно, то змусьте брати участь у цьому засвоєнні найбільшу кількість нервів; змусьте брати участь: зір, мову, слух, дотик,

нюх та смак (якщо предмети, які вивчають, це допускають)” [1, с. 191]. Так, на думку К.Д. Ушинського, чим більше органів чуття бере участь у засвоєнні образу, тим вірніше під час правильного управління вчителя, глибше, багатогранніше та міцніше лягає образ у свідомість та душу дитини. Багатогранне відображення предмета часто створює не тільки уявлення про предмет, але й сприяє глибокому розумінню його сутності [1].

К.Д. Ушинський по-новому висвітлив роль повторення в навчальному процесі. Він детально розробив його методику. Так, повторення в процесі засвоєння знань має бути безперервним, “запобігаючи забуванню”, але не зводиться до заучування або формального поновлення в пам’яті дитини вже давно забутого нею матеріалу. Засвоєння нового матеріалу в різних варіантах спирається на раніше вивчене та відоме. Повторення вивченого в нових зв’язках сприяє подальшому інтелектуальному розвитку. Педагог підкреслює, що “повторення з метою пригадування забутого показує недоліки учіння та взагалі погане викладання в школі” [1, с. 197].

Будучи представником класно-урочної системи навчання, К.Д. Ушинський велику увагу приділяв розробці методики роботи вчителя на уроці, радив запроваджувати різноманітні найефективніші методики та способи навчання: пояснення нового матеріалу, повторення пройденого, вправи, письмові і графічні роботи учнів, індивідуальні і фронтальні заняття учнів, проведення обліку знань учнів тощо.

Кожний урок, на думку К.Д. Ушинського, повинен мати освітнє і виховне значення. Щоб привчити учнів до самостійної роботи і виховати в них інтерес до навчання, треба багато працювати з ними, допомагати їм у навчанні, розвивати мислення, виховувати працездатність. Аналізуючи дві теорії освіти, що існували в той час, – “формальну” (розвиток пам’яті, уваги, мислення, мови) і “матеріальну” (вивчення матеріалу навчальних предметів), він виступав за розумне поєднання в процесі навчання обох теорій освіти, надаючи великого значення як визначенню змісту навчання, так і розвитку в учнів мислення, пам’яті, уваги і мови.

Отже, якщо спробувати узагальнити цінні здобутки К.Д. Ушинського з приводу оволодіння міцними знаннями, то можна побудувати певний ряд необхідних умов для успішного опанування ґрунтовними, міцними знаннями, які пропонуються видатним педагогом, а саме:

1. Навчання має починатися своєчасно і бути послідовним.
2. Навчання має будуватися відповідно до психологічних особливостей учнів.
3. Порядок та систематичність – одна з головних умов успіху навчання.
4. Навчання має всіляко розвивати в дітей самостійність, активність, ініціативність.

Навчання має бути посильним для учнів, не занадто важким і не занадто легким. “Викладання будь-якого предмета має обов’язково йти таким шляхом, щоб на долю вихованця припадало саме стільки роботи, скільки можуть витримати його молоді сили” [3, с. 24.]

Висновки. Отже, К.Д. Ушинський розкрив зміст понять свідомості, міцності, системності засвоєння знань відповідно до вимог фізіології та психології того часу. Системність, свідомість та міцність знань педагог розглядає в тісному зв'язку одне з одним, що сприяє свідомому й міцному засвоєнню системи знань. Дидактичні ідеї та корисні поради К.Д. Ушинського з приводу формування міцного засвоєння знань у сучасній педагогіці та психології навчання і сьогодні є актуальними, оскільки вони випередили свій час. Саме тому педагоги та психологи до сьогодні звертаються до педагогічної спадщини видатного вченого в пошуках вирішення багатьох питань, які виникають в оновленій національній школі.

Вважаємо, що творче використання теоретичних ідей К.Д. Ушинського з питань формування міцного засвоєння знань дає змогу істотно вдосконалити навчальний процес та збагатити практику школи цінними методичними здобутками.

Література

1. Гончаров Н.К. Педагогическая система К.Д. Ушинского / Н.К. Гончаров. – М. : Педагогика, 1974. – 272 с.
2. История педагогики и современность / [редкол. : проф. Ш.И. Ганелин (отв. ред.) и др.]. – Л., 1970. – 350 с.
3. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / К.Д. Ушинский ; АПН СССР. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 2. – 492 с.
4. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / К.Д. Ушинский ; АПН СССР. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 3. – 510 с.
5. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / К.Д. Ушинский ; АПН СССР. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 4. – 525 с.

ГОВОРУН А.В.

ПОГЛЯДИ К.Д. УШИНСЬКОГО НА ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ ЗВИЧКИ

Актуальність теми дослідження вбачаємо в загостренні інтересу суспільства до проблем моральності, що характерні для сьогодення України. Як відзначено у Концепції національного виховання, моральність особистості – це те стрижневе утворення, яке за умови доведення до необхідного рівня стає фундаментом для розвитку всіх інших її сторін. Саме тому увага науковців з досліджуваної проблеми зосереджена на умовах морального виховання школярів (І. Мар'єнко, В. Сухомлинський), формуванні моральних уявлень та цінностей особистості (О. Вишневський, І. Зязюн), діагностики моральної вихованості школярів (І. Зверева, Л. Коваль, П. Фролов), формування моральної поведінки в умовах сім'ї (Т. Алексенко, В. Котирло).

Метою статті є узагальнення поглядів видатного українського педагога К.Д. Ушинського на чинники формування моральної звички як одного з рівнів морального розвитку особистості.

Як свідчить аналіз педагогічної спадщини К.Д. Ушинського, у своїх працях дослідник розглядав різні аспекти проблем морального виховання. Розмірковуючи над проблемами моральності людини, К.Д. Ушинський,

насамперед, говорив про формування особистості, яка в усьому керується мотивами громадської корисності, мотивами щирого служіння народові й суспільству. Навіть у рекомендаціях для сімейного виховання одним із перших обов'язків “усякого громадянина й батька родини” вважав підготовку “...у своїх дітях корисних для суспільства громадян” [2, с. 23]. У своєму щоденнику К.Д. Ушинський виокремив підґрунтя власної моралі таким чином: “Відкиньмо егоїзм, будемо працювати для нащадків..., які забудуть і імена наші, не чекаючи нагороди ні на землі, ні на небі. ...Велике призначення” [2, с. 23]. У переліку громадянських якостей К.Д. Ушинський називав гуманність, правдивість, душевну щирість, відвертість душі, які несумісні з хвастощами, гордощами, неввічливістю щодо інших людей, невтриманістю тощо. Видатний педагог наголошував на тому, що вказані якості кожна людина повинна виробляти в себе самостійно, що дається важко, вимагає напруження всіх сил, культури волі й характеру.

Проте в дітей, на його думку, ці якості потрібно виховувати, формувати в них цільний характер і зміцнювати волю. “Найважливіша частина виховання – виховання характеру” [2, с. 24]. У праці “Людина як предмет виховання” він розглядав це питання в різних аспектах, у тому числі й у площині формування моральної звички.

Слід зауважити, що насамперед К.Д. Ушинський наголошував на важливості виховання у формуванні особистості, порівнюючи працю вихователя з працею архітектора та медика й акцентуючи на тому, що вихователь повинен обов'язково “чітко й точно визначити мету своєї виховної діяльності” [1, с. 196]. У виборі ж засобів виховання, у тому числі й морального, К.Д. Ушинський орієнтував учителя не лише на знання педагогіки у вузівському розумінні (як “зібрання правил педагогічної діяльності”), а й на детальне оволодіння тими науками, які “...вивчають тілесну або душевну природу людини... не в уявлених, а в справжніх явищах” [1, с. 199]. Перелік таких наук (анатомія, фізіологія, логіка, психологія географія, філологія та ін.) пояснював тим, що в них зіставляються й обґрунтовуються факти та їх співвідношення, у яких виявляються властивості предмета виховання, тобто людини. Вищеозначені міркування К.Д. Ушинський узагальнював так: “Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона повинна перше пізнати її також в усіх відношеннях” [1, с. 199].

Аналізуючи процес створення людського характеру, К.Д. Ушинський відрізняв характер “природний” від “виробленого самою людиною”, вважаючи, що на особливу повагу заслуговують ті характери, “які важкою боротьбою перемогли природжені погані схильності й виробили в собі добрі правила, керуючись усвідомлення необхідності добра” [1, с. 231]. Для створення саме такого характеру, підкреслював К.Д. Ушинський, велике значення мають воля й сила звички.

Спостерігаючи різні характери, він зробив висновок, що набуття гарної звички – це набуття морального капіталу, який буде “покладений у

свою нервову систему, капітал цей зростає безперервно і відсотками з нього людина користується все своє життя” [1, с. 231]. На яскравих прикладах видатний педагог доводив, що шкідлива звичка стане для людини “моральною несплаченою позикою, яка може заморити людину відсотками, що постійно нарастають, нівелювати її найкращі починання й довести до морального банкрутства” [1, с. 230]. Порівнюючи дві протилежні сторони звички, К.Д. Ушинський акцентував, що повторення гарної звички, наприклад, звички до порядку в розподілі своїх речей і часу, перетвориться згодом у несвідомо виконувану потребу. Навпаки, погана звичка потребує багато зусиль та часу для її викорінення. Саме тому виховання звичок і навичок К.Д. Ушинський вважав одним із найважливіших процесів у діяльності вихователя.

У ході аналізу морального й педагогічного значення звичок К.Д. Ушинський звертався до відомих мислителів минулого, які у своїх педагогічних працях характеризували вплив звичок на формування характеру особистості. Згідно з висновками К.Д. Ушинського, Арістотель зараховував до моральних звичок мудрість, розсудливість, здоровий розум; Н. Макіавеллі вважав, що обов’язковість, ретельність у вихованні залежить не від природи людини й не від “найурочистіших її обіцянок”, а від того, що закріплене й “освячене” звичкою; Г.В. Лейбніц три чверті всього того, що людина думає, говорить і робить, приписував звичці; Ф. Бекон пов’язував дії і вчинки людини лише з усталеною звичкою. Проте, як зауважував К.Д. Ушинський, серед мислителів минулого були й розбіжності в оцінці педагогічного значення звичок. Посилаючись на Ж.-Ж. Руссо, І. Канта, які відкидали педагогічно позитивний вплив моральної звички на характер особистості, К.Д. Ушинський все ж доходить висновку, що найбільш об’єктивною для педагога оцінкою значення звички у формуванні характеру буде точка зору В. Шекспіра, “знавця усіх стимулів людського життя”: звичка може бути й “потворою”, і “ангелом-охоронцем” [1, с. 230].

Спираючись на відоме прислів’я про те, що звичка – це друга натура (природа), він наполягав на тому, що “тільки звичка відкриває вихователеві можливість вносити ті чи інші свої принципи в сам характер вихованця, в його нервову систему, в його природу” [1, с. 233]. Вміння вихователя опанувати процес прищеплення звички вихованцю К.Д. Ушинський пов’язував з успішністю самого результату виховання. “Звичка, якщо вихователь зумів опанувати її, надасть йому можливість посуватися у своїй діяльності щодалі вперед і вперед, не починаючи спочатку і зосереджуючи свідомість і волю вихованця на набутті нових, корисних для нього принципів, бо попередні вже його не утруднюють, перетворивши його природу в несвідому або напівнесвідому звичку” [1, с. 233–234].

Наполягаючи на тому, що звичка є “основою виховної сили”, виховної діяльності, К.Д. Ушинський шляхом глибокого психолого-педагогічного аналізу розглядав засоби прищеплення або викорінювання звичок. Враховуючи рефлексивну здатність нервової системи до повто-

рення будь-якої дії, він резюмував, що необхідною умовою формування звички є повторення одних і тих самих дій. Особливу увагу видатний педагог звертав на те, що таке повторення, особливо на початку, має здійснюватися частіше, але при цьому “слід мати на увазі властивість нервової системи втомлюватися і відновлювати свої сили” [1, с. 235]. Він застерігав вихователів від перенапруження дітей у цьому процесі, щоб формування необхідної звички не призвело до перевтомлення нервової системи. Таким чином, він дійшов висновку, що однією з “істотних умов, установлення звички” є періодичність дій, а “для вкорінення її потрібний час, як потрібний він для росту насіння, посадженого в землю, і вихователь, який поспішає укорінювати звички й навички, може зазнати поразки: зовсім не вкорінити їх” [1, с. 236].

Проте, як наголошував видатний педагог, звички, які вихователь прагне сформувати у вихованця, повинні бути не просто гарними чи корисними для нього, а передусім – необхідними. Аргументуючи цю думку, К.Д. Ушинський зауважував, що необхідну для вихованця звичку важко відкинути як непотрібну, оскільки саме життя змушує нею користуватися.

Друге, на що К.Д. Ушинський звертав особливу увагу при формуванні моральної звички, – це послідовність дій вихователів у навчально-виховному закладі. На прикладі дій учителів молодших і старших класів стосовно формування у дітей тих чи інших моральних звичок відомий педагог зробив акцент на необхідності уважного вивчення вчителями вже укорінених звичок у дітей. Він наголошував, що, залишаючи поза увагою вже сформовану звичку або навичку дитини, або, що ще гірше, викорінюючи їх “новими, протилежними звичками й навичками”, вчитель старших класів “розхитує, а не створює характери”. Тому ті навчальні заклади, вказував К.Д. Ушинський, де “численні вихователі й учителі не пов’язані між собою жодним спільним виховним напрямом і жодною спільною виховною традицією, не мають ніякої виховної сили” [1, с. 236].

Третє, на що звертав увагу К.Д. Ушинський у своїх порадах стосовно формування моральної звички, – це кодування запропонованого способу дій у “простому, ясному, по можливості короткому правилі”, дотримання якого вихованцем слід неухильно вимагати. Цих правил, на думку К.Д. Ушинського, має бути небагато, оскільки така умова, з одного боку, дає можливість вихованцеві “легко виконувати їх”, з іншого – вихователь може легко стежити за їх виконанням. К.Д. Ушинський наводив переконливі аргументи щодо корисності запропонованого методу, оскільки вважав, що “...природа наша не тільки набуває звичок, але й набуває схильності набувати їх, і якщо хоч одна звичка твердо усталиться, то вона прокладе шлях і до усталення інших однорідних” [1, с. 237]. К.Д. Ушинський в обґрунтуванні цієї поради дуже близький до ідей відомого англійського педагога XVII ст. Дж. Локка. Як і Дж. Локк, К.Д. Ушинський переконував тогочасних педагогів у доцільності привчання дитини до виконання двох-трьох легких вимог, не обмежуючи її

самостійності ні кількістю, ні складністю їх, оскільки дитина легше підкорятиметься новим вимогам учителя. Видатний педагог підкреслював, що “обтяжування дитини безліччю правил” з боку вихователя, навпаки, призводить до порушення будь-якого з них і, насамкінець, до втрати вихованцем виховної сили звички.

Окремо К.Д. Ушинський наголошував на важливості прикладу для вихованця у процесі формування моральної звички. “При укоріненні звички ніщо так сильно не діє, як приклад, і прищепити які-небудь тверді, корисні звички дітям, коли навколишнє життя іде, як попало, неможливо” [1, с. 237]. Особливо детально у цій площині видатний педагог характеризував вплив на вихованця самої атмосфери навчального закладу. На його думку, найбільш швидко, легко, ефективно вихованець засвоює корисну йому звичку за умови її логічного зв’язку із правилом, уже встановленим у навчальному закладі та його неухильним виконанням усіма учасниками навчально-виховного процесу. Він підкреслював, що “...шкідливо впливає на виховання часта зміна вихователів, особливо, якщо не можна сподіватися, що вони керуватимуться у своїй діяльності тими самими правилами” [1, с. 237].

Слід зауважити, що К.Д. Ушинський великого значення як прикладу для вихованця з боку вихователя у формуванні моральної звички надавав “єдності у напрямі вихователів”, що може забезпечити лише школа як “цілком громадське явище, що склалося історично”. Звертаючись до характеристики європейських шкіл у вихованні підростаючих поколінь, зокрема Англії, Німеччини, він акцентував на історичній спадкоємності тих “правил і прийомів”, яка й “надає виховної сили школі, незважаючи на зміну вихователів” [1, с. 237]. І навпаки, на думку К.Д. Ушинського, якщо вихователі не відчують себе представниками однієї педагогічної школи, якщо немає “... ні історичної, ні спеціальної підготовки і якщо вихователі змінюють і до того ж часто змінюють один одного, вносячи кожний в одну й ту саму школу свої нові прийоми, то нема нічого дивного, якщо в такій школі й навіть в усіх школах якоїсь держави зовсім не створиться виховна сила і вони ще якимось учитимуть, але ніяк не виховуватимуть” [1, с. 238].

Аналіз педагогічних роздумів К.Д. Ушинського стосовно чинників формування моральної звички дав підставу для висновку, що видатний педагог у вирішенні означеної проблеми вважав не менш важливим і викорінення вже набутих шкідливих звичок. Порівнюючи процес прищеплення моральних звичок з останнім, він наголошував, що викорінення “важче за перше: вимагає більше обдуманості й терпіння”. Передусім, вважав К.Д. Ушинський, слід для викорінення шкідливої звички припинити ті дії, які зумовлює звичка, або ж почати прищеплювати протилежну звичку. Враховуючи природжену дітям потребу безперервної діяльності, на думку К.Д. Ушинського, слід використовувати ці обидва засоби разом, тобто “по можливості усувати будь-який привід до дій, що спричиняються шкідливою звичкою, і разом з тим спрямовувати розвиток дитини в інший бік” [1, с. 238]. Разом з тим він наголошував на тому, що

відсутність відповідної діяльності для дитини, спрямованої на одночасне викорінення шкідливої звички й прищеплення нової, корисної для дитини, призведе до того, що “дитина мимоволі діятиме по-старому”.

Слід зауважити, що й у процесі викорінення шкідливих звичок К.Д. Ушинський великого значення надавав атмосфері навчального закладу, підкреслюючи, що в тих закладах, де панує “безперервна правильна діяльність дітей” багато поганих звичок “глухнуть і зникають самі по собі”. І навпаки, акцентував видатний педагог, у закладах з казарменним укладом, де панує лише зовнішній порядок, “погані звички страшенно розвиваються і множаться під прикриттям того самого порядку”, який загалом “не захоплює й не збуджує” внутрішнього життя дітей [1, с. 238].

Розмірковуючи над шляхами викорінення звичок, К.Д. Ушинський радив передусім зрозуміти причини виникнення шкідливих звичок і “діяти проти причини, а не проти наслідків”. Наводячи приклади, відомий педагог виокремлював різні причини поширеної серед дітей звички до брехні: або від надмірних пустощів; або від незаслуженої уваги до слів і дій дитини, які виховали в неї самолюбство й бажання до похвальби; або ж, навпаки, від надмірної суворості тощо. Він підкреслював, що лише розуміння вихователем органічної природи шкідливої звички дасть йому змогу протидіяти правильно і досягти результату. Зокрема, в наведених вище прикладах: або ставитись до брехливих розповідей дитини з недовірою і сміхом у першому випадку, або лагідно поводитись із нею, по можливості полегшуючи покарання за провини і здійснюючи його тільки за брехню [1, с. 238]. В іншому випадку, підкреслював К.Д. Ушинський, нерозуміння вихователем природи звички або “надто круте викорінення звичок” може викликати у вихованця ненависть до вихователя або ж розвинути у нього такі небажані якості, як потайливість, хитрість, брехливість. Наголошуючи на труднощах процесу викорінення шкідливих звичок, К.Д. Ушинський не виключав і варіанта, коли вихователь повинен розраховувати лише на зміну навколишнього оточення дитини з надією на те, що “нове життя й новий спосіб дій” поступово стануть протидією поганим звичкам. “Якщо багато поганих звичок глибоко вкорінилися, корисно буває іноді зовсім змінити для дитини обстановку життя: перемістити в іншу місцевість і оточити іншими людьми” [1, с. 238].

Розмірковуючи над питанням, чи треба пояснювати самому вихованцеві користь або шкоду звички, чи тільки вимагати від нього виконання тих правил, якими укорінюється або викорінюється звичка, К.Д. Ушинський дійшов висновку, що для вирішення цього питання необхідно враховувати вік і розвиток вихованця. Наприклад, від дітей старшого віку можна очікувати усвідомлення розумності того правила, яке необхідно виконувати. Проте багато навичок, наголошував педагог, “треба укорінювати або викорінювати в дітей такого віку, коли пояснити їм користь або шкоду звички ще неможливо” [1, с. 239]. На його думку, в ранньому віці дитина повинна керуватись “безумовною слухняністю перед вихователем”, яка допомагає дитині легко виконувати будь-яке правило,

що поступово приводить саме до очікуваних результатів набуття або викорінювання конкретних звичок [1, с. 239].

Серед засобів виховання, що сприяють укоріненню корисних звичок чи боротьбі зі шкідливими, К.Д. Ушинський розглядав нагороди та покарання. Хоча, на його думку, “кожна дія дитини із страху покарання або з бажання дістати нагороду вже сама по собі ненормальна й шкідлива”. К.Д. Ушинський вважав, що неможливо зовсім обійтися без покарань і нагород [1, с. 239]. Наприклад, коли вихователь, намагаючись подолати лінь до будь-якої праці, використовує покарання за лінощі і нагороду за працю, то шкідлива дія такого засобу виховання, передбачав К.Д. Ушинський, може поступово зникнути, а набута звичка до праці залишитися, що згодом приведе до розвинутої свідомості і волі вихованця.

Висновки. Отже, як бачимо, шляхи формування моральної звички, вказані К.Д. Ушинським, не втратили актуальності й у вирішенні проблем морального виховання в сучасній українській школі. Більше того, роздуми й настанови К.Д. Ушинського стосовно педагогічного значення звички в моральному вихованні підростаючих поколінь також звучать злободенно й сучасно. Посилаючись на відомого шотландського педагога Д. Керрі, видатний український мислитель наголошував на тому, що фактично вихователь не може “перешкодити утворенню в дітях звичок”, оскільки “діти чують, що ми говоримо, бачать, що ми робимо, і наслідують на неминуче” [1, с. 240]. Спираючись на вказану закономірність, К.Д. Ушинський і сьогодні закликає сучасних педагогів до вивчення і розуміння сили звички, переконує, що дорослі не можуть навіть неусвідомлено не впливати на природу дитини, здатну до наслідування. Тому, за висновком К.Д. Ушинського, “... краще мати свідомий і розумний вплив, ніж полишити всю справу випадку” [1, с. 240].

Література

1. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори : у 2 т. / К.Д. Ушинський. – К. : Радянська школа, 1983. – Т. 1. – 488 с.
2. Чавджаров С.Х. К.Д. Ушинський / С.Х. Чавджаров, М.Ф. Даденков. – К. : Радянська школа, 1945. – 29 с.

ЖАДАНОВА О.М.

ДУХОВНО-МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ТА ВИСВІТЛЕННЯ ЙОГО ЗАСАД У ТВОРЧОСТІ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Стратегічним завданням кожної країни є виховання підростаючого покоління з високим рівнем загальної культури, високими і сталими духовними та моральними ідеалами. Останніми роками в Україні відчувається криза духовності і моралі значної частини молоді, тому проблема духовно-морального виховання сьогодні набула в нашій країні важливого значення й актуальності. Отже, звернення до досвіду вітчизняних педагогів кінця ХІХ – початку ХХ ст. у вирішенні означеного питання видається не тільки доречним, але й практично цінним.

Зауважимо, що окремі аспекти духовно-морального виховання особистості, формування духовних цінностей дітей та молоді у творчій спадщині видатних педагогів, визначення місця духовно-морального компонента в структурі особистості дитини та його виховного значення ставали предметом історико-педагогічних досліджень (Л. Драчук, Т. Ільїна, Т. Тхоржевська, Т. Гуменникова та ін.) [1–4], і ми взяли на озброєння деякі історіографічні моменти, які наявні в них. Однак розвідки попередників з погляду нашого дослідження не мали системного характеру і не відзначалися глибиною аналізу порушеного нами питання. Крім того, аналіз педагогічної літератури і дисертаційних досліджень дає змогу констатувати, що проблема висвітлення ідей духовно-морального виховання в теорії і практиці вітчизняної педагогічної думки (кінець XIX – початок XX ст.) не була предметом спеціального і цілісного дослідження.

Необхідність подальшого опрацювання сучасних теоретико-методологічних проблем духовно-морального виховання, відтворення цілісності і безперервності історико-педагогічного процесу, нагромадження конструктивних задумів і позитивного досвіду їх реалізації в освітньо-виховній практиці на межі двох століть, забезпечення спадкоємності виховних традицій у формуванні духовності особистості вчителя, гуманізації та одухотворення її змістовних компонентів зумовила вибір теми дослідження.

Метою статті є аналіз висвітлення ідей духовно-морального виховання у творчості українських педагогів кінця XIX – початку XX ст.

Типовою особливістю української педагогіки кінця XIX – початку XX ст. був процес інтенсивного розвитку теорії виховання, надання їй самостійного статусу в межах педагогічної науки. Головним епіцентром активних дискусій та ідейної боротьби на той час була проблема людини і пошук шляхів її оптимального виховання. Безперечно, визначальним питанням різних науково-педагогічних течій було питання про виховний ідеал, мету і сутність виховання, його засоби і завдання. До процесу переосмислення виховного ідеалу особистості залучилися представники різних течій, котрі з різних, нерідко полемічних поглядів підходили до вирішення проблеми духовно-морального виховання людини і, найважливіше, – до визначення його результату.

Унаслідок цього поняття “ідеал виховання” поєднало в собі елементи духовності, моральності, соціальності, культурності, гармонійності, громадянськості, гуманізму тощо.

Кінець XIX – початок XX ст., як підкреслює О. Сухомлинська, є найбільш багатоплановим і різновекторним щодо розвитку української педагогічної думки. Він ознаменувався одним із найбільших сплесків самоусвідомлення українців, розвитком суспільних наук, публіцистики, мистецтва й педагогіки, активізацією національно-педагогічних пошуків і проявів цього процесу в освітянській практиці. Це був час не лише становлення національної системи освіти, а й упровадження національної складової в структуру педагогічної думки. Вона активно розвивалась і була

втілена у діяльності Х. Алчевської, Б. Грінченка, М. Коцюбинського, Я. Мамонова, С. Русової, Я. Чепіги та інших у руслі реформаторської педагогіки, орієнтованої на вільне виховання, трудовий принцип та народні традиції [5, с. 6].

Х. Алчевська (1841–1920 рр.) у педагогічній теорії була послідовницею К. Ушинського. Свої погляди на освіту й виховання вона виклала у великій мемуарній книзі “Передумане й пережите” та в численних працях, опублікованих у прогресивній пресі.

На думку Х. Алчевської, навчання має здійснюватися рідною мовою, послідовно, доступно. Навчальний процес має відзначатися застосуванням найефективніших прийомів, форм і методів навчання.

Важливо відзначити творчу спадщину одного з поборників прогресивної демократичної педагогіки й освіти – Т. Лубенця (1855–1936 рр.). Він належав до тієї плеяди педагогів-методистів кінця XIX – початку XX ст., що присвятили своє життя боротьбі за народну школу і розвитку педагогічної науки. Понад півстоліття видатний педагог, методист та громадсько-освітній діяч самовіддано працював в ім’я освіти народу [6, с. 291].

Т. Лубенець наголошував на своєрідності процесу навчання і виховання. “Багато хто думає, що нижча школа настільки могутня, що вона неминуче зв’язана з моральністю і приносить її з собою. Положення це справедливе лише до певної міри. Основи моральності не ґрунтуються на одних знаннях: вони становлять потребу душі, розвиваються і зміцнюються навіюванням і прикладом”, – писав він [7, с. 15].

На його переконання, основні завдання школи полягають у тому, щоб приділяти більше уваги розвитку розумових здібностей і моральних якостей учнів, виховувати з них освічених людей. “Навчання і виховання здійснюються різними шляхами, взаємно доповнюючи один одного. Якщо вчитель досяг того, що його учні добре засвоїли за програмою грамотність і вміють користуватись нею, то такий учитель виконав тільки своє пряме завдання. Для морального ж виховання не існує і не може бути ані програми, ні підручника, ні напрацьованого методу. Кожний народний учитель може і повинен мати великий моральний вплив, але ніколи такий вплив не набувається заучуванням правил моралі, тому що успіх морального виховання залежить від моральних якостей вихователя...”. Крім того, він дотримувався педагогічних поглядів, які враховували обов’язковість забезпечення широкої освіти народу, введення обов’язкового елементарного навчання, обґрунтування психолого-педагогічної необхідності початкового навчання дітей рідною мовою, удосконалення методики викладання російської мови як шлях полегшення її засвоєння, сприяння активізації соціально-культурних процесів в Україні, великого значення надавав питанням організації, теорії і методики початкового навчання, зв’язку навчання з життям, критикував систему тілесних покарань та підтримував відкриття недільних шкіл [8, с. 138].

С. Русова (1856–1940 рр.) – провідний педагог у галузі національного дошкільного виховання. За визначенням Л. Артемової, вона ставила й

цілком по-сучасному вирішувала проблему загальнолюдського у вихованні [9, с. 249–252].

Як і К. Ушинський, С. Русова знаходила органічну єдність між національною та загальнолюдською культурою і вважала таку єдність концептуальною основою виховання. Вона сформулювала основні принципи національного виховання гармонійної людини, громадянина: 1) індивідуальність, пристосованість до природи дитини; 2) відповідність особливостям і потребам своєї країни, нації; 3) відповідність соціально-культурним вимогам часу; 4) єдність суспільного і родинного виховання; 5) благочинність, моральність [8, с. 137].

Великого значення С. Русова під час виховання надавала грі, яка на певному етапі переходить до праці. Розвиваючи ідеї К. Ушинського, працю вона поділяла на фізичну й розумову, особливу увагу приділяла праці з різними матеріалами, господарській, самообслуговуванню, роботі в саду.

Питання виховання педагог розглядала в органічній єдності з навчанням. Зокрема, рекомендувала вчити моральності так само, як будь-чому іншому. Розробляла перелік інтелектуальних і соціальних “добродійностей та культурних звичок”, які важливо виховувати у дошкільників. Серед засобів морального виховання вона виокремлювала національні, які використовувалися народом споконвіку: легенди, казки, народні пісні, вірші тощо. Це виховує у дитини відчуття власного народу, обов’язку перед ним, патріотизм [9, с. 249–252].

Отже, важливу роль у формуванні особистості С. Русова відводила моральному вихованню. Мораль народу (совість, правдивість, гідність, справедливість, чесність тощо) проймає всі грані життя, вона є його сутністю. Її думки про мету, зміст і засоби морального виховання заслуговують на увагу і є актуальними й сьогодні, коли вся система виховання орієнтується на виховання у молоді загальнолюдських цінностей. Виховний ідеал, з погляду С. Русової, виробляється під впливом народних традицій, ідеалів, які на той час панують у суспільстві. Вона писала: “На жаль, у людей не однакові ідеали, не однакові моральні цінності. Одні ставлять собі в житті одну мету, інші – іншу; одні ставлять понад усе практичну вигоду, інші – багатство; одні – культурні здобутки, інші – владу. У вихованні теж можуть бути різні завдання, бо вихователі – різні люди, і не можна нав’язувати кому-небудь якусь мету. Але як не змінюються в різні часи погляди на добро, кінцевою метою виховання завжди була і є благочинність, моральність, і все навчання мусить виробити в дитині такий світогляд, при якому краса і добро стояли б на такому ґрунті, щоб просто могли промовляти до її розуму і перемагати в ній той егоїзм, що в кожній дитині панує довгий час” [10, с. 160].

Метою морального виховання С. Русова вважала “намагання виробити з учня вільну людину, готову до реалізації гуманного ідеалу, що панує в суспільстві” [10, с. 162].

Кожну окрему людину вона розглядала передусім як члена людського суспільства, а людство – як єдине ціле, не гіперболізує його класові структури.

У вихованні велику увагу приділяла С. Русова виробленню характеру, бо “він дає змогу людині досягнути найвищі моральні блага” [11, с. 62]. Основними рисами характеру, що виражають ставлення до колективу та окремих людей, С. Русова визначала патріотизм, доброту, людяність, вимогливість. Крім того, вона радила розвивати в дітей працелюбство, сумлінність, відповідальність, охайність, а також скромність, повагу до старших, гордість і доброзичливе ставлення до інших людей. З розвитком характеру С. Русова тісно пов’язувала й розвиток волі: “...людина зі слаборозвиненою волею не може мати міцного незалежного характеру, панувати над своїми емоціями”. Великого значення надавала вона у вихованні характеру розуму дитини та її пам’яті: “Пам’ять дає звички, які мають велике значення для розвитку характеру. Без звичок неможливе виховання. Пам’ять та воля стримують бажання дитини, не дають розвинути примхам. Пам’ять – це організованість, і коли ж дитина нічого не пам’ятає, це вносить цілковиту дезорганізацію в її внутрішнє “я”. Пам’ять зміцнює волю. Самими звичками не виховується характер; для дитини потрібний розум, щоб, керуючись звичками, схилити дитину до добра” [11, с. 63].

Школа, на думку педагога, має стати тим осередком, де всі духовні моральні враження будуть перероблятися у свідомості дитини не тільки відповідно до її індивідуального складу, а великою мірою визначатися тією товариською атмосферою, яка складається з однолітками, і довірливими стосунками між учителями та учнями, учнівським самоврядуванням, загальною організацією навчально-виховного процесу. “Усе шкільне життя з його працею, товариством, практикою взаємної допомоги товаришеві – ось та атмосфера, що найкраще морально виховує дітей”. До цього вона додає найближчий контакт із природою, різноманітну працю для потреб школи, спорт, ігри тощо.

Особливу роль у моральному становленні дитини С. Русова відводила праці. Починати трудове виховання слід у сім’ї. Зразковою в цьому плані вона вважала селянську сім’ю, у якій батьки через життєві обставини змалку залучають дитину до праці. У статті “Націоналізація дошкільного виховання” С. Русова наголошувала, що “бажано було б уже зробити вже хоч десь на Україні спробу в родинному житті українськими засобами провести найкращі сучасні педагогічні ідеали, виховати розумну працюючу дитину, не одірвану від свого рідного народу, а навпаки, зв’язану з ним пошаною до усього свого, знанням усього того, серед чого вона виростає. З таких дітей Україна справді мала б рідних синів – щирих робітників на ниві народній, творців її майбутньої ліпшої долі” [12, с. 22].

Вона пропонувала розгорнуту програму трудового виховання дітей у дитячих садках і школах. С. Русова сформулювала основні вимоги до праці, які забезпечать виховний ефект: праця має бути доступною, творчою, цікавою, посильною, розрахованою в часі, привалювати самим процесом і захоплювати результатом; під час праці діти мають усвідомити трудове завдання і його значення; завдання повинно бути виконаним

якнайкраще і доведеним до кінця, праця має відповідати віковим та індивідуальним особливостям дітей, сприяти їх розумовому, моральному й естетичному розвитку. Лише за таких умов праця розвиває силу волі, наполегливість у досягненні мети, стимулює самостійну творчість дітей. Дослідниця стверджує, що для загального гармонійного розвитку людини необхідно перебудувати всю систему внутрішньої організації школи так, щоб школа була збудована на праці дітей, на трудових засадах виховання і навчання, які слід вважати необхідними принципами будь-якої системи загальної освіти [13, с. 7].

Таким чином, С. Русова, як і К. Ушинський, постійно підкреслювала зв'язок морального виховання з естетичним, фізичним та розумовим вихованням. Важливим засобом морального виховання вчена вважала навчання. “Навчання, – писала вона, – може дуже добре сприяти виробленню характеру, розвиваючи увагу, розум, викликаючи постійну ініціативу, даючи дитині цікаві для неї заняття, які вимагають від неї самої самостійної активності” [11, с. 63].

Важливим засобом морального впливу на учнів є особистість вчителя (вихователя). Вчитель передусім має глибоко усвідомлювати громадянську відповідальність за результати морального становлення вихованця, мати належну теоретичну й методичну підготовку для здійснення повного циклу морального виховання: знання – почуття – вправи – свідомість – звички. Витоки моральності С. Русова пов'язує з родиною, рідним народом, природою, землею, Батьківщиною.

Питання моральності вона розглядала в дусі християнського вчення про добро і зло. Тому не дивно, що релігію С. Русова, як і К. Ушинський, вважала складовою морального виховання. Сюди ж вона залучала усну народну творчість, літературу. У національній народній літературі С. Русова вбачала багато таких моментів, коли національний і християнський елементи дуже близько й гармонійно поєднувалися, в найкращій словесній формі ширилися християнські ідеали, закладалися зерна майбутнього українського національного виховного ідеалу.

Поруч із національною поезією і християнством С. Русова наголошувала на значенні для морального виховання історії і філософії, географії й природознавства. Вона вважала, що моральна свідомість учнів зростає при вивченні біографій видатних осіб. Але водночас С. Русова зауважувала, що в прагненні пробудити у дітей патріотичні почуття слід остерігатись викривленого фальсифікованого висвітлення історії своєї країни: “Ми не йдемо до історії по науку моралі, ми не вимагаємо від історії пробудження в учнях патріотичного почуття, розвиток патріотизму не може бути завданням навчання історії, це відняло б у самого навчання потрібну безсторонність в оцінці історичних подій. Справжня вартість кожної науки – це її абсолютна правдивість” [10, с. 144]. Симпатія до людей і почуття обов'язку, на думку С. Русової, мають дати дитині розуміння правди, яким має бути пройняте все життя. “Треба виховувати в дітях правду власним прикладом, – писала вона, – щоб дитина не могла

побачити в житті своїх близьких жодної суперечності між словами і ділом, щоб ніколи брехня не ставала для дитини корисною” [11, с. 36].

С. Русова у своїх теоретичних працях і практичних порадах тісно пов'язувала моральне виховання з естетичним. Вона зазначала, що коли дитину оточує краса, зрозуміла й приваблива для неї, вона впливає на її настрій, спонукає на добрі справи. Обов'язковими умовами естетичного вигляду дитячого садка, школи, самих учнів, їх оточення мають бути чистота, охайність. Ці риси С. Русова вважала першими моральними звичками дитини.

Одним із джерел естетичних впливів, згідно з С. Русовою, є природа в “усій її непереможній красі: у квітах, метеликах, у співах пташок, у кольорах зорі, в красі далеких краєвидів”. Це також збагачує душу дитини враженнями правди, краси і захоплює її уяву; в душі складається глибоке бажання “здійснювати теж тільки красу і правду”, а це і є моральне виховання.

Методами морального виховання С. Русова вважала приклад батьків, учителів; сугестію; бесіди з дітьми; моральні вправи; ігри. Важливе значення в процесі морального виховання вона надавала вихованню позитивних звичок.

Видатний педагог засуджувала фізичні покарання як метод морального виховання, найкращим засобом морального впливу на дитину вона вважала любов до неї, це “той ґрунт, на якому виховання досягне своєї ефективності” [14, с. 30].

Моральний розвиток дитини, на її думку, на певному етапі повинен викликати потреби в самовдосконаленні, самовихованні, самодисциплінуванні, в опануванні власних емоцій.

С. Русова збагатила теорію морального виховання положеннями про комплексний особистісно орієнтований підхід до виховання, своїм прагненням об'єднати всі виховні впливи на дитину з метою формування гармонійної особистості, палкого патріота своєї країни, людини розумної, гуманної, відповідальної, працьовитої.

Вона під народним розуміла національне, розглядала навчально-виховний процес як суто національний феномен, що має виходити з потреб та інтересів народу, базується на досягненнях культури, традиціях народу й останніх світових досягненнях науки.

Цей її потяг до національного виростає з ідейно-політичного руху української інтелігенції проти національного приниження, меншовартості, за розвиток своєї культури на основі справедливості, свободи й права.

Б. Грінченко (1863–1910 рр.) зробив значний внесок у розвиток вітчизняної педагогіки. Узагальнюючи свій досвід роботи в школі та розвиваючи ідеї К. Ушинського, він доводив, що тільки навчання рідною мовою, національна освіта і національна система виховання можуть дати користь народові. Ці думки він виклав у численних теоретичних працях: “Народні вчителі і українська школа” (1906 р.), “Якої нам треба школи” (1906 р.), “На беспросветном пути: об украинской школе” (1905 р.) та ін.

Б. Грінченко став активним учасником дискусії про мову, яка розгорнулася в 90-х рр. XIX ст. на сторінках галицької преси. Б. Грінченко, як і К. Ушинський, на конкретних прикладах і фактах показав, що “московська школа в українському селі нижча від народу, безсила й некорисна, доброго сліду не кине, бо спиняє в дитини розвиток, душу ж не розвиває, а псує, огидний жаргон, що вона виробляє, здатний хіба що ябеду скласти, ця школа замалим не пекло дитині”. У статті “Народні вчителі і українська школа” він зазначав, що всім народам Росії треба волі для їхнього слова, всім треба національної школи. Усі діти мають ходити до народної школи. Брак українських шкіл призводить до денаціоналізації населення й трагічних культурно-освітніх, морально-економічних наслідків. Навчання чужою мовою гальмує духовний розвиток дитини [9, с. 252–254].

Народна школа, за Б. Грінченком, повинна “виховувати розум дитини наскільки це посилено для народної школи, розвинути, зміцнити його, зробити дитину придатною до подальшої діяльності, тому що при сучасному стані речей саме в цій подальшій діяльності і полягає вся суть”..., охопити всіх дітей національною освітою [8, с. 117].

Важливим завданням школи Б. Грінченко вважав також трудове виховання. Адже праця є необхідною умовою повсякденного життя. Вона забезпечує кращий фізичний розвиток, виробляє спритність, навички володіння інструментом. Фізична праця робить людину добрішою. Ці думки педагог виклав у творах “Каторжна”, “Грицько”, “Украли”, “Кавуни”, “Панько”, “Батько і дідусь” [9, с. 256].

Найцінніший і найважливіший науково-педагогічний твір Б. Грінченка був надрукований у 1905 р. у журналі “Русское багатство” у № XI–XII російською мовою під заголовком “На беспросветном пути”. У цьому творі автор порушував актуальні проблеми української школи в часи насильного знищення України. Частина цих проблем залишається актуальною й досі.

У першій частині він подав думки педагогів, представників земств, міських дум і культурних діячів про українську школу. Починається твір цитатою відомого педагога К. Ушинського: “Мало успіху з такої школи, до якої дитина йде з дому, як з раю в пекло, і з котрої вона біжить додому, як з темного пекла, в котрім усе темне, чуже, незрозуміле, у світлий рай, де все ясне, зрозуміле і близьке серцю. А таке враження справляє на малоросійську дитину школа, це єдине місце в селі, в яким говорять незрозумілою для неї мовою. Дитина, не учувши вдома жодного великоруського слова, з першого ж дня навчання у школі починає наvertати на великоруський лад, і добре було б, якби на чисто великоруський, а то на той огидний жаргон, що виробляється в малоосвіченого малороса під час намагання розмовляти великоруською мовою. Така школа з першого ж дня зовсім непривітна, нагадує дитині, що вона не вдома, і без сумніву, здається їй страховищем...” [15, с. 73].

Цими словами визначного українського педагога Б. Грінченко звертає увагу читача на кривду, яку завдала царська Росія українській дитині, українській освіті й українській культурі. Разом із К. Ушинським

Б. Грінченко негативно характеризував сучасну йому освітню систему, що цілковито забороняла національну школу. “Ці висловлені К. Ушинським вирази можуть привести до великого подиву людей, необізнаних зі станом шкільної справи в Україні й запевнених, що там усе добре й не гірше, ніж у Великоросії, і не тільки привести до подиву – їм може здаватися це перебільшеною критикою, доведеною до абсурду, – пише Б. Грінченко. – Але ж ці слова належать особі, яка вважається авторитетом у педагогічних питаннях, авторитетом, що не піддається критиці. Думки такого педагога не можуть не пробуджувати уваги, тим більше, що піднесене ним питання дуже вагоме. Якщо К. Ушинський має рацію, то значить, що 25 мільйонів українців не тільки позбавлені найпотрібнішого засобу освіти – порядної школи, але й ще підлягали протягом багатьох десятків років впливові установи, що робить “гірше, ніж нічого”, бо “затримує на кілька років натуральний розвиток дитини”, а душу людини “не розвиває, а псує”. Іншими словами, коли К. Ушинський правильно описав, то все до цього часу зроблене у сфері народної освіти в Україні є навіть не нулем, а мінусом у справі народного розвитку. Природно, тут постає бажання перевірити думку К. Ушинського” [15, с. 74].

Аналіз творчості Б. Грінченка дає підстави вважати, що найбільш відчутний вплив на нього мав саме К. Ушинський. Ідею народності в суспільному вихованні він вважав головною в педагогічній теорії видатного педагога. До обґрунтування ідеї української національної школи Б. Грінченко підійшов із культурно-історичних, філософських і психолого-педагогічних позицій.

Концепція української національної школи у спадщині Б. Грінченка складається з чотирьох взаємопов’язаних частин: моделі особистості виховання, моделі організації навчально-виховного процесу (зміст, принципи, методи і засоби), моделі керівництва навчально-виховним процесом і моделі особистості народного вчителя.

Ідеалом особистості, як вважав Б. Грінченко, є людина, яка гармонійно поєднує в собі високі духовні, культурні, розумові та фізичні якості, активно стверджує себе як громадянин, трудівник, патріот, демократ і гуманіст [16, с. 356].

Програма національної школи, згідно з концепцією педагога, включає широкий перелік дисциплін природничого, історико-гуманітарного й естетичного профілю. Основу ж становлять знання з рідної мови, літератури, фольклору, народознавства, природи, історії України. В основі концепції національної школи, за Б. Грінченком, має бути реалізація ідей демократизму та принципу національного як основи пізнання загальнолюдського, надання змісту навчання й виховання національного характеру, в основі якого – рідна мова та вивчення народознавства, народної творчості, вітчизняної історії, культури, мистецтва як складової світової думки, здійснення національного виховання, формування якісно нової особистості не тільки вихованця, а і вчителя. Таким чином,

Б. Грінченко обґрунтував головний принцип своєї педагогічної системи – принцип національного навчання й виховання [16, с. 358].

Питання педагогіки займали значне місце і у творчості українського письменника М. Коцюбинського (1864–1913 рр.). Протягом усього життя він не втрачав інтересу до питань народної освіти, до педагогічних ідей, до стану школи, до психології дітей та молоді. М. Коцюбинський був обізнаний з основними працями К. Ушинського, з його підручниками для початкової школи. За визначенням М. Серветника, про це свідчить перше відоме оповідання двадцятирічного письменника “Андрій Соловейко, або Вченіє світ, а невченіє тьма”, яке було надруковане тільки після смерті автора. Могутня сила освіти, яка перемагає темряву життя та допомагає людям влаштувати свій добробут, – така ідея цього твору М. Коцюбинського [16 с. 255].

Письменник великого значення надавав сімейному вихованню, що має бути перебудоване на засадах національної педагогіки, та необхідності навчання дітей рідною мовою на кращих художніх творах. “Бачте, люде, що зробила з мене наука? – говорить молодий народний вчитель Андрій Соловейко. – З пропащого, нечесного вона зробила мене чесним, годним на добро, чоловіком. Розум, вченіє, грамота – велика сила. Як добре бути грамотним! Ніхто тебе не ошахрує – сам усе знаєш” [17, с. 325].

Слідом за К. Ушинським М. Коцюбинський пропагував поширення початкової освіти, підкреслював виховну силу освіти, знань, необхідність науки для широких верств трудового народу. Велику увагу приділяв він особі вчителя, його світогляду.

М. Коцюбинський наполягав на необхідності врахування індивідуальних особливостей дітей, їх навчання рідною мовою на кращих художніх творах української класики і дитячого фольклору. З цією метою він вважав за потрібне вести систематичні спостереження за дітьми; радив не примушувати їх “зубрити”, а також активно використовувати наочність у навчальному процесі, зацікавлювати дітей різноманітним викладом матеріалу, чергувати працю з розвагами. Сімейне виховання, на його думку, має бути побудоване на засадах національної педагогіки, без насильства і жорстокості. У своїх творах письменник критикував масову неграмотність населення, безправ’я народних учителів, а також догматичні методи навчання, презирливе ставлення окремих учителів до учнів; паличну дисципліну [8, с. 122].

Цікаві педагогічні погляди, співзвучні з ідеями К. Ушинського, висловлювала Л. Українка (1871–1913 рр.). Метою виховання, на її думку, є формування людини-борця; досягти цієї мети можна тільки завдяки розвитку природних здібностей дитини. Тому Л. Українка обґрунтовувала необхідність використання в народних школах спеціальної навчальної літератури, зокрема, книг К. Ушинського; забезпечення школи достатньою кількістю навчальних видань; підвищення соціального статусу народного вчителя, а також ідею організації колективних читань для народу. З метою реалізації останньої ідеї вона склала каталог для таких читань [8, с. 122].

В оповіданні “Школа” письменниця показала убогість і непристосованість до навчання шкіл, брак підручників і наочного приладдя, відсутність бібліотек для вчителів, залежність сільських вчителів від місцевої влади та духовенства. У листі до вчительки А. Макарової Л. Українка радила їй бути чесною і справедливою з дітьми, не допускати черствості та педантизму, тобто ставила перед учителем ті самі завдання, які свого часу ставив перед ним К. Ушинський.

Будучи, безперечно, обізнаною з педагогічними ідеями К. Ушинського, Л. Українка змолоду цікавилась питаннями освіти й виховання, була порадицею та вихователькою для своїх молодших сестер і братів. Дев’ятнадцятирічна поетеса навіть склала підручник стародавньої історії східних народів, за яким вчила у своїй “школі” [6, с. 254–255].

У творах, у яких письменниця розкривала свої педагогічні погляди, вона виступала з критикою системи освіти царської Росії, яка не забезпечувала навчання всіх дітей трудящих. У нарисі “Школа” (1895 р.) показаний жалюгідний стан, у якому перебували народні школи та вчителі народних шкіл.

Послідовником К. Ушинського був і талановитий письменник-педагог С. Васильченко (1879–1932 рр.) (справжнє прізвище Панасенко), який усе життя провів у селі, працюючи на вчительському терені.

У своїй педагогічній діяльності він використовував усе найкраще з ідей передової педагогіки, насамперед – із творів К. Ушинського. В автобіографії “Мій шлях” С. Васильченко згадує його підручник “Рідне слово”. Будучи солідарним із поглядами видатного педагога на роль і місце вчителя у процесі духовно-морального виховання, С. Васильченко писав: “Учитель на селі повинен бути енциклопедистом, у нього при школі повинна бути широка з усіх галузей наук бібліотека” [18, с. 272].

Серед багатьох талановитих діячів України чільне місце посідає Я. Чепіга (Зеленкевич) (1875–1938 рр.), творча спадщина якого – яскраве свідчення активного розвитку вітчизняної педагогічної науки у першій третині ХХ ст.

У відповідь на звернення редакції журналу “Світло” до педагогічної громадськості у 1913 р. він розробив “Проект української школи”, який став підсумком багаторічних роздумів ученого про створення національної системи освіти. У передмові до “Проекту” автор гостро критикував стару систему освіти та виступав проти школи, в якій весь навчальний процес побудовано на заучуванні й запам’ятовуванні матеріалу. Я. Чепіга запропонував двоступеневу програму освіти із шестирічним терміном навчання, що мало розпочинатися для дітей з шести років, розроблену відповідно до мети, завдань, принципів навчання, виховання та освіти з урахуванням індивідуальних і вікових особливостей учнів.

Велику увагу вчений приділяв проблемі вивчення рідної мови, будучи переконаним, що саме через мову дитина переймає культуру рідного народу, його правові, соціальні, державні й побутові традиції. Яків Феофанович зазначав, що для дитини дуже важливе “уміння свідомо і

впевнено користуватись рідною мовою при викладі своїх думок, знань, прикладів зі свого, чужого життя, уміння оповідати все вичитане в книзі й писати ясно і правильно літературною мовою свого народу” [19, с. 16]. Він стверджував, що навчання дітей нерідною мовою збіднює сам процес навчання, затримує розумовий розвиток школярів. Учений стверджував: “Рідна мова – це народний скарб; в ній зібрано й сховано найкоштовніше, найкраще, найдорожче, – все, що підносить людину до найвищих ступенів культурного рівня, все, на чім будується його поступове, моральне, духовне й культурне життя, – його минуле й його майбутнє” [20, с. 124–125].

“Є школи і на Україні, – писав Я. Чепіга, – а справжньої освіти український народ од них не має. Не світ вони сіють у нашій народі, а темряву. В сучасній школі все, весь устрій, вся система, починаючи од читання шкодливо одбивається на освіті дитини, а через неї – на всьому українському народові. Такий стан освіти не може заспокоїти наших культурно-національних змагань і турбот” [20].

Важливим напрямом досліджень Я. Чепіги була педологія, дуже популярна на той час наука. Педологи вважали, що педагогіка – це тільки складова педології, а її об’єктом є дитина, яку потрібно всебічно вивчати, знати. Для цього слід використовувати пізнавальні можливості природничих наук, рефлексології, психології, а також культурно-історичний вплив оточення на розвиток особистості [21, с. 45]. Тому представники педології, серед них і Я. Чепіга, були прихильниками теорії вільного виховання. Орієнтуючись на закони так званого “вільного виховання”, Яків Феофанович радив розвивати особистісну неповторність кожної дитини, а в школі вивчати тільки ті предмети, які стануть учням у пригоді в подальшому житті.

У 1905–1914 рр. українські педагоги, письменники, освітні та культурні діячі сформулювали і виклали на сторінках преси основні теоретико-методологічні засади української національної школи. Прикладом цього є, зокрема, проекти української національної школи й освіти, розроблені С. Русовою та Я. Чепігою, іншими педагогами, редакційними комітетами журналів “Світло”, “Учитель” (м. Львів), “Народний вчитель”, “Українське життя” і доповнені резолюціями і вимогами різноманітних з’їздів, курсів, сходів, зібрань тощо. Аналіз цих проектів дає підставу зробити висновок про те, що в них чітко визначено мету, завдання, принципи, зміст і методи не тільки навчання, а ще й духовно-морального виховання в новій українській національній школі, її організаційну структуру, шляхи і способи підготовки нового вчителя, ряд інших важливих теоретичних і практичних питань. Об’єднувало названі проекти головне: відображення в них ідеї народності виховання, яка в методологічному плані виступає найважливішою закономірністю розвитку освіти і школи в Україні і ґрунтовна розробка котрої належить К. Ушинському.

В узагальненому вигляді мету духовно-морального виховання розробники і прихильники концепції української національної школи

визначали у формуванні різнобічно і гармонійно розвинутої особистості, розвитку кращих її природних здібностей, можливостей і талантів, людини естетично вимогливої, соціально зрілої, високоморальної, розумово розвинутої, працелюбної, громадянина і патріота України.

Зокрема, Б. Грінченко метою виховання вважав формування таких рис майбутнього громадянина України, як глибокий патріотизм, гуманність, добропорядність у відносинах між людьми всіх націй і народностей. Він виділяв розумове, моральне, естетичне, фізичне і трудове виховання. Головне завдання народної школи вбачав у підготовці дітей до майбутнього трудового життя. М. Грушевський метою виховання вважав підготовку майбутніх кадрів суспільності, від яких життя вимагає все більшої орієнтації, здібності, зручності, пристосування тощо. У педагогічній концепції С. Русової мета виховання виражена з особливим гуманізмом – допомогти вільній еволюції духовних і фізичних сил дитини, забезпечити культ особи дитини, яка вільно виявляє всі свої творчі сили. Я. Чепіга відзначав, що головна мета “правдивої освіти і правдивого виховання” – не перетворювати людську природу, а створювати умови для всебічного розвитку людської душі з урахуванням психофізичної природи індивідуума і прокладати шлях до широкої творчості і самодіяльності духа.

Висновки. Таким чином, проведений аналіз висвітлення ідей духовно-морального виховання у творчій спадщині вітчизняних педагогів кінця ХІХ – початку ХХ ст. показав, що згадана проблематика досить активно обговорювалася в українській педагогічній науці зазначеного періоду.

Серед прогресивних наукових педагогічних ідей, які вплинули на подальше визначення та розвиток шляхів і засобів духовно-морального виховання особистості і повинні стати основою оновлення сучасної системи виховання, на нашу думку, варто виділити такі: ідею духовно спрямованої та національно змістовної інтегрованої гуманітарної освіти, в яку закладено життєтворчі засади (М. Грушевський, С. Русова, Б. Грінченко та ін.); ідею національного самовиховання (Б. Грінченко, Я. Чепіга, С. Русова та ін.); ідею створення педагогічної творчої майстерні (Х. Алчевська та ін.).

Продовжуючи традиції великого педагога К. Ушинського, представники нового елітного прошарку вихователів української національної спільноти кінця ХІХ – початку ХХ ст. у процесі духовно-морального виховання надавали виключного значення потенціалу релігії, християнським цінностям (С. Русова, Я. Чепіга та ін.). Вони розглядали християнську мораль як основний фактор відродження духовності та моральності як окремої особистості, так і суспільства в цілому, оскільки саме вона актуалізує увагу на внутрішньому стані людської душі, її цілісності та сумлінності.

Результати цієї статті свідчать, що К. Ушинський був відомий у педагогічному колі українського суспільства вказаного періоду, мав не тільки своїх послідовників, але й продовжувачів справи духовно-

морального виховання в Україні. Серед цієї когорти – Т. Лубенець, С. Русова, Б. Грінченко та ін. Вони не тільки схвально сприйняли його творчість, а й постійно втілювали його доробки у своїй праці, переносили його передові ідеї на український ґрунт. Особливо це стосувалося ідеї народності, поширення рідної мови і культури у процесі духовно-морального виховання, звернення до православних традицій тощо.

На наш погляд, подальше історико-педагогічне дослідження з порушеної проблеми можна проводити в напрямі з'ясування конкретного змісту поняття “духовно-моральне виховання” в розумінні педагогів вказаного періоду, а також конкретизувати його сутність, структуру і зміст відповідно до сучасних вимог освіти і виховання.

Література

1. Драчук Л.І. Морально-етичне виховання учнів на традиціях українського народу в процесі вивчення літератури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л.І. Драчук ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2000. – 16 с.
2. Ільїна Т.А. Проблеми морально-релігійного виховання особистості в історії педагогіки (XIX – початок ХХ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т.А. Ільїна. – К., 1996. – 182 с.
3. Тхоржевська Т.Д. Розвиток теорії та практики виховання дітей на засадах православної моралі в історії педагогіки України : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Т.Д. Тхоржевська ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2006. – 38 с.
4. Гуменникова Т.Р. Концепція особистості в українській класичній педагогіці / Т.Р. Гуменникова // Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. – Ізмаїл, 2002. – Вип. 13.
5. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – ХХ ст.) : хрестоматія / [упоряд. : Л.Д. Березівська та ін.]. – К. : Науковий світ, 2003.
6. Педагогічні ідеї К.Д. Ушинського / [відп. ред. В.І. Войтко]. – К. : Вища школа, 1974.
7. Лубенець Т.Г. Педагогические беседы / Т.Г. Лубенець. – СПб., 1913.
8. Сбруєва А.А. Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах : навч. посіб. / А.А. Сбруєва, М.Ю. Рисіна. – Суми : Сум ДПУ, 2000.
9. Артемова Л.В. Історія педагогіки України : підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. / Л.В. Артемова. – К. : Либідь, 2006.
10. Русова С. Дидактика / С. Русова. – Прага, 1925.
11. Русова С. Теорія і практика дошкільного виховання / С. Русова. – Прага, 1924.
12. Націоналізація дошкільного виховання // Світло. – 1913. – Кн. 5.
13. Русова С. З з'їзду учителів / С. Русова // Світло. – 1914. – Кн. 5.
14. Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / С. Русова. – К. : Либідь, 1997. – Кн. 1.
15. Животенко-Піанків А. Педагогічно-просвітницька праця Б. Грінченка / А. Животенко-Піанків. – К. : Просвіта, 1999.
16. Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги : підручник / [А.М. Бойко, В.Д. Бардінова та ін. ; за заг. ред. А.М. Бойко]. – К. : Професіонал, 2004.
18. Коцюбинський М.М. Твори : в 6 т. / М.М. Коцюбинський. – К. : Вид-во АН УРСР, 1961. – Т. 1.
19. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні : нариси. – К. : Радянська школа, 1991.
20. Чепіга Я. Проект української школи (Перші два роки) / Я. Чепіга // Світло. – 1913. – № 3. – С. 14–30.
21. Чепіга Я. (Зеленкевич Я.) Проблеми виховання й навчання в світлі науки й практики : зб. психол.-пед. ст. / Я. Чепіга (Я. Зеленкевич). – К. : Друкарня Першої київської артілі друкар. справи, 1913. – Кн. 1. – 156 с.
22. Ніколенко Л.Т. Теоретичні засади навчання і виховання молодших школярів у педагогічній спадщині Я.Ф. Чепіги : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.Т. Ніколенко. – К., 2000. – 201 с.

КУЗНЕЦОВА О.Ю.

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ УЧИТЕЛІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.

Питання підвищення кваліфікації учителів є центром дискусій педагогічної спільноти як в Україні, так і за кордоном. Багато в чому від

його успішного вирішення залежить якість освіти підростаючого покоління, забезпечення підготовленості молоді до життя у глобалізованому інформаційному та технологічному суспільстві. Відповідно, вивчення досвіду вирішення цієї проблеми у провідних країнах світу дає змогу уникати можливих помилкових рішень та використовувати позитивний досвід зарубіжних країн у модернізації вітчизняної системи підвищення кваліфікації учителів, що актуалізує такі розвідки.

Важливі питання професійної педагогічної підготовки британських учителів – історія, теорія, основи педагогічної підготовки, структура педагогічної освіти і курсів педагогічної підготовки, реформування, тенденції розвитку педагогічної освіти – досліджено у дисертаційних дослідженнях і монографіях Ю.С. Алфьорова, Ю.В. Кіщенко, О.Ю. Леонтьєвої, Т.Г. Моїсеєнко, Д.Р. Сабірової, С.І. Синенко, Н.П. Яцишин. Утім аспекти післядипломної педагогічної підготовки у Великій Британії висвітлені недостатньо, що посилює значущість такого наукового пошуку.

Мета статті – розглянути розвиток і цілі підвищення кваліфікації учителів у Великій Британії протягом другої половини ХХ ст. та визначити шляхи вдосконалення у системі підвищення кваліфікації учителів в Україні з урахуванням британського досвіду.

Аналіз статей та наукових публікацій показує, що на початку другої половини ХХ ст. необхідність післядипломної підготовки вчителів не мала загального визнання і сама ідея такої підготовки мала досить революційний характер. Хоча “вибух” методологічних, структурних, організаційних освітніх перебудов у досліджуваній період зумовив таку необхідність. Вчителі потребували не лише підготовки, а й реальної допомоги під час практичної професійної діяльності.

Аналіз офіційних документів показав, що розробка цілей підвищення кваліфікації на офіційному рівні розпочалася лише на початку 70-х рр. ХХ ст. Одним із головних внутрішніх чинників такої роботи став демографічний стан у країні (протягом 1954–1964 рр. на 28% зріс рівень народжуваності в державі). Як відомо, випускники університетів у той час допускались до роботи в школі без будь-якої психолого-педагогічної підготовки, а підготовка випускників шкіл часто обмежувалась навчанням на однорічних вчительських курсах. Ця прискорена і неповноцінна форма підготовки шкільних вчителів зумовила необхідність негайного підвищення кваліфікації “нових” учителів, функції якої у країні було покладено на “пробний” рік, визначений як етап “введення вчителя у посаду” [2].

Огляд визначення цілей підвищення кваліфікації вчителів в офіційних документах та працях британських педагогів свідчить, що в першій половині 70-х рр. ХХ ст. у Великій Британії акцент у підвищенні кваліфікації вчителів був зроблений на професійній компетентності вчителів з предмета викладання.

Протягом наступного десятиліття, починаючи з 1975 р., зі зміною демографічної ситуації в країні пріоритети цілей підвищення кваліфікації учителів змінювались. Зниження народжуваності у 1964–1977 рр. на 35%

викликало зменшення потреби у нових педагогічних працівниках, примусило багатьох учителів змінити предмет спеціалізації чи вікову групу дітей, яких вони навчали, у зв'язку з чим акцент у підвищенні кваліфікації учителів було перенесено на післядипломне навчання.

У 80-ті рр. ХХ ст. почали формуватись ідеї неперервної освіти, що висунули до вчителя вимогу про підготовку учнів до умов сучасного суспільства, яке постійно змінюється [4, с. 730–731]. З огляду на нові пріоритети англійський педагог М. Джилл зазначав: “...головна мета підвищення кваліфікації учителя на початку 80-х рр. полягала не у професійному зростанні кожного окремого вчителя, а в розвитку всього педагогічного колективу” [5, с. 143]. Директор національного центру з підвищення кваліфікації учителів Р. Болам, розмірковуючи про підвищення кваліфікації учителя в контексті неперервної освіти, додавав, що її мета – не лише вирішення професійних потреб та проблем педагогічного колективу школи, а й забезпечення особистих потреб до самоосвіти кожного вчителя окремо [3, с. 29].

Такий підхід узгоджувався з класифікацією цілей підвищення кваліфікації учителів, поданою в журналі “Освіта”, згідно з якою було виділено дві провідні групи цілей: цілі, спрямовані на підвищення професійного рівня вчителя, та цілі загальнокультурної підготовки. При цьому підкреслювалось, що підвищення професійного рівня вчителя може визначатись особистими інтересами вчителя, інтересами школи, місцевих органів освіти та держави. А цілі розширення загальнокультурного світогляду визначаються особистими потребами та прагненнями вчителя [7, с. 1–2]. Тож у 80-ті рр. ХХ ст. характерним стало спрямування на підвищення рівня психолого-педагогічної професійної кваліфікації та особистісної досконалості вчителя.

Визначені цілі підвищення кваліфікації учителів у Великій Британії відповідали вимогам, висловленим у документах Європейського інформаційного центру підвищення кваліфікації учителів щодо особливостей, які мали характеризувати особистість педагога ХХ ст., а саме: високий рівень спеціальних знань та необхідна педагогічна майстерність; широкий світогляд та високі моральні якості особистості; прагнення до неперервної освіти, що виходить із внутрішньої потреби до самовдосконалення [11; 14].

У 90-ті рр. ХХ ст. у підході до вирішення проблеми підвищення кваліфікації вчителів у Великій Британії простежувалась загальна європейська тенденція до розгляду її з позицій концепції неперервної освіти, центральну категорію якої становив розвиток особистості. “Розгляд головної мети підвищення кваліфікації учителя з цих позицій вимагає не лише зростання професійної майстерності, а й підвищення культурного рівня, розвитку творчої ініціативи та прагнення до творчості” [4, с. 731].

У дослідженні російського дослідника Т.Г. Моїсеєнко узагальнено цілі підвищення кваліфікації у педагогічній освіті Великої Британії, серед яких виділено:

- підвищення професійної компетентності;
- задоволення особистих потреб у самоосвіті;

- підвищення загальнокультурного рівня та розширення світогляду;
- розвиток творчої ініціативи та прагнення до новаторства;
- формування у вчителів навичок проведення науково-дослідної роботи;
- зближення потреб школи із вимогами реального життя суспільства;
- гуманізація відносин у педагогічному колективі та створення позитивної психологічної атмосфери з метою підвищення ефективності навчального процесу;
- забезпечення неперервної освіти вчителів [1, с. 24].

Основою формування структури підвищення кваліфікації в країні стала “Доповідь Джеймса” (1972 р.), яка визначила три послідовні рівні підготовки учителя: 1) початковий – роки навчання у педагогічному закладі; 2) пробний рік – стажування у школі після закінчення педагогічного навчального закладу; 3) післядипломна освіта протягом всіх років роботи [12].

У Великій Британії широко дискутувалось питання про те, який час у підготовці вчителя слід пов’язувати з початком підвищення кваліфікації і чи обов’язково цей процес регламентований працевлаштуванням особи на посаду вчителя. Дослідник Р. Болам був прихильником поглядів, за якими мову про підвищення кваліфікації можна вести лише за умови працевлаштування особи. Відповідно, для нього першим етапом підвищення педагогічної кваліфікації був пробний рік [3].

Більш численна група науковців (Р. Гоф, Д. Хопкінз, Л. Тікл, Н. Старкер, К. Рейд) підкреслювали взаємозв’язок і взаємопереплетіння трьох рівнів педагогічної підготовки у неперервній освіті та самоосвіті вчителя. Розглядаючи підвищення кваліфікації в контексті неперервної освіти, англійські дослідники вважали початковий рівень підготовки вчителя початковим рівнем підвищення кваліфікації, пробний рік – другим рівнем, післядипломну освіту – логічним продовженням першого та другого рівнів. Таке розуміння пояснювалось взаємозв’язком між цілями педагогічної освіти та цілями підвищення кваліфікації учителів у час науково-технічного прогресу, що вимагав від учителя постійного оновлення знань. У 90-ті рр. ХХ ст. у Великій Британії цей взаємозв’язок посилювався з розвитком і закріпленням нетрадиційної моделі підвищення кваліфікації учителів – “прикріплення студентів до школи”, що тісніше поєднало педагогічну освіту з підвищенням кваліфікації.

Етап здобуття педагогічної освіти, який у країні визначений як “початкова підготовка” (initial training), у межах системи підвищення кваліфікації визначається як “початкова підготовка підвищення кваліфікації” (ІТ – INSET). Тобто сам термін підкреслює взаємозв’язок двох рівнів – початкового та післядипломного. Л. Тікл підкреслював, що в умовах дії такої моделі відбувався професійний розвиток як шкільних учителів-практиків, так і викладачів педагогічних навчальних закладів, які відповідали за студентів, закріплених за школами, у партнерстві зі

студентами-практикантами [13, с. 2]. Крім того, британська модель, базуючись на інтегрованому підході до початкового рівня педагогічної освіти та рівня післядипломної освіти, вирішувала проблему соціалізації студента-практиканта. Вона не мала аналогів в інших країнах і була зумовлена, з одного боку, інтенсивним реформуванням шкільної і педагогічної освіти під впливом науково-технічного прогресу та концепції неперервної освіти, з іншого, – урядовою політикою, що позначилася на скороченні фінансування підвищення кваліфікації з метою економії коштів та привела до розробки й апробації спільних експериментальних проектів шкіл, місцевих органів освіти та педагогічних навчальних закладів.

У цілому наприкінці ХХ ст. у Великій Британії педагогічну підготовку розглядали як комплекс трьох взаємопов'язаних складових (етапів): початкової підготовки (pre-service training); підготовки під час роботи вчителем (in-service training); постійного професійного розвитку (continuing professional development) [8, с. 121]. Реформування педагогічної освіти висвітило наголос на багатоступеневості підготовки вчителів саме в контексті неперервної педагогічної освіти. Тому освітяни (Т. Хедж, Н. Уїтні) виділили етап постійного професійного розвитку як окремий у підвищенні кваліфікації учителів.

Зміст програм курсів підвищення кваліфікації був тісно пов'язаний з метою та змістом програм шкільного навчання і визначався ними. Залежно від циклу дисциплін, на які мала бути зорієнтована підготовка вчителів, вона організаційно була диференційована на програму із загальних проблем, яку називали “вступною педагогічною”, та програму з предмета викладання. Програма із загальних проблем співвідносилася з циклом психолого-педагогічних наук, стажисти оволодівали нею під керівництвом учителя-тьютора у школі та консультанта з педагогічних питань при місцевих органах освіти. Програма з предмета викладання була зорієнтована на вивчення методики викладання предмета та поглиблення знань із спеціальності під керівництвом керівника методичного об'єднання у школі та консультанта з предмета при місцевих органах освіти.

Обираючи зміст “вступної педагогічної” програми та програми з предмета кожна школа і місцевий відділ освіти керувались політикою уряду у галузі освіти та досягненнями педагогічної науки, а також власними інтересами і проблемами, що були зумовлені їх специфікою, умовами регіону, їх соціальним статусом та фінансовим станом.

Огляд “вступних” програм з педагогіки при школі та місцевих органах освіти дає змогу відзначити їх розмаїття і за змістом, і за обсягом. Як правило, вони передбачали розгляд таких тем: 1) роль учителя і його виховні функції; 2) проблеми дисципліни й управління класом; 3) проведення батьківських зборів; 4) самооцінка та спостереження за уроками; 5) зворотній зв'язок та обговорення уроку; 6) індивідуалізація та диференціація навчання; 7) фактори успішного навчання [10, с. 1–2]. У ході розгляду теми конкретизувались і поділялись на більш вузькі питання. Педагогічну підготовку при школі було зорієнтовано на конкретні

проблеми шкільного життя і надання першої практичної допомоги вчителю-початківцю.

Заняття будувались на основі вільного обміну думками, часто у формі дискусії зі спонуканням вчителів до узагальнення окремих фактів і формування певної педагогічної теорії. При цьому тьютор виступав у ролі партнера і консультанта.

Теми “вступної” програми при місцевих відділах освіти дещо відрізнялись і були зорієнтовані на вчителя – організатора навчального процесу та вихователя, який уже має певну початкову підготовку, отриману під час участі у педагогічному семінарі при школі. Їх основу становили: 1) навчальна програма в цілому; 2) інтегровані теми навчальної програми [9, с. 3–5].

Що стосується предметної підготовки, то семінари при школі надавали допомогу з дидактичних і методичних проблем у навчальній діяльності, а при місцевих відділах освіти працювали за трьома напрямками: розширення знань з предмета викладання; розробка навчальної програми з дисципліни; використання технічних засобів навчання з метою підвищення ефективності процесу навчання. Хоча програми місцевих відділів освіти часто піддавались критиці за відрив від практики шкільного навчального процесу.

Поняття післядипломної підготовки як такої англійською мовою передається поняттями “навчання на посаді” (in-service education) та терміном “розвиток педагогічного колективу” (staff development). У 90-ті рр. ХХ ст. на зміну традиційній моделі підвищення кваліфікації, за якої вчителі “відривались” від роботи на термін аж до трьох років і яку гостро критикували за відірваність від проблем школи та неекономічність, прийшла модель, “сконцентрована на шкільних проблемах”. У межах нової моделі виділяли: модель, сконцентровану на шкільних проблемах, яка могла проходити як при школі, так і за її межами, тобто в різних освітніх закладах, та модель “при школі”. Д. Хопкінс відзначав, що значним стимулом розвитку нетрадиційних моделей стала не лише неефективність застарілих форм і методів підвищення кваліфікації, але й зростаючий рівень участі вчителів в удосконаленні шкільної навчальної програми, організації навчального процесу тощо [6, с. 19]. До того ж наприкінці 80-х рр. ХХ ст. Департамент освіти і науки проводив перебудову фінансування підвищення кваліфікації педагогічних працівників, у здійсненні якої спочатку відповідальність була покладена на місцеві органи освіти, а з часом – на школи.

Взагалі, як свідчить проведене вивчення, за місцем проведення курси підвищення кваліфікації організовувались при: інститутах педагогіки вищих навчальних закладів; незалежних консультаційних групах; Департаменті освіти і науки; учительських центрах; місцевих органах освіти; школах. За терміном курси післядипломного навчання поділялись на коротко- і довготермінові. Серед короткотермінових курсів найбільш поширеними стали одно-, три-, п'яти-, шестиденні та канікулярні або

святкові курси. Усі короткотермінові курси були платні і школи компенсували вчителям витрати на навчання при пред'явленні ними сертифікату про їх закінчення, якщо відвідування курсів було включене до шкільного плану підвищення кваліфікації.

Висновки. Вивчення проблеми підвищення кваліфікації учителів у Великій Британії протягом другої половини ХХ ст. вказує на те, що її вирішення безпосередньо пов'язане з політикою уряду, певними національними обставинами, станом школи та статусом учителя. Цільові настанови у забезпеченні підвищення кваліфікації учителів протягом другої половини ХХ ст. змінювались (акцентувалися підвищення якості підготовленості з предмета викладання, особистого загальнокультурного рівня і потреб у самоосвіті, розвиток педагогічного колективу навчального закладу тощо). Наприкінці ХХ ст. сформувалося визнання педагогічною спільнотою, з одного боку, багатоступеневості у педагогічній підготовці та перепідготовці учителів, а з іншого, взаємозв'язку початкового й післядипломного рівнів підготовки згідно з настановами концепції неперервної педагогічної освіти. Вирішення питань підвищення кваліфікації учителів було спрямоване на задоволення як інтересів шкіл, так і особистих потреб учителів.

Поява моделі підвищення кваліфікації “при школі” у Великій Британії була зумовлена як змінами у фінансуванні шкіл та педагогічної підготовки, так і прагненням налагодження атмосфери співробітництва і партнерства у школах, що мало сприяти постійному підвищенню кваліфікації всіх членів педагогічного колективу школи, критичному ставленню учителів до власної викладацької діяльності, зосередженості на вирішенні проблем шкільного навчального процесу.

Тож програми підвищення кваліфікації учителів в Україні можуть набувати різних форм, забезпечуватись вищими педагогічними навчальними закладами, а також реалізовуватися за іншими схемами – при школах, при місцевих (районних) органах освіти тощо. Зміст таких програм має задовольняти потреби працюючих учителів у вирішенні практичних проблем педагогічної діяльності, підвищенні професіоналізму у викладанні конкретного предмета чи предметів з урахуванням новітніх наукових даних та фактів, зростанні рівня особистої освіченості педагогів. Доцільною є й організація різнотермінових курсів підвищення кваліфікації учителів, які дають змогу забезпечити необхідні неперервність освіти і постійне зростання професійного рівня учителів України.

Актуальними для подальшого вивчення є питання формування змісту програм підвищення кваліфікації учителів, форми і методи ознайомлення учителів з передовим педагогічним досвідом.

Література

1. Моисеенко Т.Г. Повышение квалификации школьных учителей Англии в контексте непрерывного образования : дисс. ... канд. пед. наук / Т.Г. Моисеенко. – М., 1994. – 210 с.
2. Таршис Е.К. Профессионально-педагогическая подготовка учителей Англии / Е.К. Таршис, А.А. Запорова // Подготовка учителей в развитых капиталистических странах. – М., 1983. – С. 65–80.

3. Bolam R. Induction of Beginning Teachers / R. Bolam // the International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education. – Oxford : Pergamon Press, 1988. – P. 745–753.
4. Erant M. Inservice Teacher Education / M. Erant // the International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education. – Oxford : Pergamon Press, 1988. – P. 730–743.
5. Gill M. the Local Education Authority Training Grant Scheme 1987–88: Policy and Practice in Five Local Education Authorities / M. Gill // PLET. – 1988. – Vol. 25. – № 2. – P. 140–143.
6. Hopkins D. Inservice training and educational development: An international survey / D. Hopkins. – London : Croom Helm, 1986. – 334 p.
7. In-service Education and Training // Education. – 1985. – Vol. 165. – № 12. – P. 1–4.
8. Power, Pedagogy and Practice / [T. Hedge, N. Witney (eds.)]. – Oxford : Oxford University Press, 1997. – 398 p.
9. Secondary Probationers Induction Programme 1990–1991. – Enfield : Borough of Enfield, 1990. – 7 p.
10. Secondary Probationers Inservice Programme 1989–1990, 1990–1991. – Guilford : Runnymede Centre, 1989. – 2 p.
11. Selected Aspects of In-Service Education of Teachers in the Eighties // European Information Centre for Further Education of Teachers. – Prague : Charles University, 1988. – 79 p.
12. Teacher Education and Training. A Report by a Committee of Inquiry Appointed by the Secretary of State for Education and Science under the Chairmanship of Lord James of Rusholme. – London : HMSO, 1972.
13. Tickle L. Learning Teaching, Teaching, Teaching.. A Study of Partnership in Teacher Education / L. Tickle. – London : the Falmer Press, 1987. – 214 p.

ПАРТОЛА В.В.

В. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Формування інтелектуальних умінь є однією з актуальних проблем теорії та практики початкової школи. Це зумовлено тим, що оволодіння інтелектуальними вміннями на початковому етапі навчання забезпечує ефективне засвоєння нових знань у середніх і старших класах, досягнення максимальних результатів у виконанні навчальних завдань з мінімальними витратами.

Пошук ефективних шляхів формування інтелектуальних умінь молодшого школяра спонукає до ґрунтовного історико-педагогічного аналізу, осмислення й творчого використання спадщини прогресивних педагогів минулого. У цій площині особливого значення набуває теоретичний доробок відомого педагога гуманіста В. Сухомлинського.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що вітчизняні науковці вивчали психолого-педагогічну спадщину В. Сухомлинського, зокрема, ідеї гуманістичної педагогіки педагога (Т. Кочубей, В. Кушнір, В. Лозова, О. Савченко, О. Сараєва, Л. Ткачук та ін.) [5; 8; 10; 14; 16; 18]; теоретико-методичні основи розумового розвитку підлітків (Н. Безлюдна, В. Васильченко, Ю. Новгородська, Л. Пархета, Т. Садова та ін.) [2; 3; 11; 13; 15], у тому числі молодшого школяра (А. Дедюха, О. Замашкіна, Т. Остапйовська та ін.) [4; 6; 12].

Проте погляди В. Сухомлинського на проблему формування інтелектуальних умінь молодших школярів не були предметом цілеспрямованого вивчення.

Метою статті є розгляд теорії і практики педагога з формування інтелектуальних умінь молодших школярів.

Аналіз педагогічних праць В. Сухомлинського засвідчив, що до вирішення досліджуваної проблеми автор підходив цілісно. Видатний

педагог не тільки вказав на важливість формування інтелектуальних умінь молодшими школярами, а й обґрунтував психофізіологічні та психологічні основи вирішення цієї проблеми.

Так, щодо психофізіологічних особливостей сприйняття, мислення та розумової праці дітей В. Сухомлинський зауважує: “Дитина мислить... Це означає, що відповідна група нейронів кори півкуль її мозку сприймає образи (картини, предмети, явища, слова) навколишнього світу і через найтонші нервові клітини – як через канали зв’язку – ідуть сигнали. Нейрони “обробляють” цю інформацію, систематизують її, групують, зіставляють, порівнюють, а нова інформація в цей час надходить...” [17, т. III, с. 33–34].

В. Сухомлинський наголошував на важливості врахування психологічних типів людського мислення – логіко-аналітичного й образного, а також темпу розумових операцій у площині педагогічного керівництва розумовою працею дітей. “Вчити мислити, розвивати мислення”, за В. Сухомлинським, – “означає розвивати в кожній дитині обидві розумові сфери: образну й логіко-аналітичну, не допускаючи однобічності, але водночас уміло спрямовувати розумовий розвиток кожної дитини в русло, яке найбільше відповідає її природним нахилам” [17, т. II, с. 514].

У працях В. Сухомлинського виразно виявляються ознаки особистісно орієнтованої системи навчання: “Кожна дитина – це своєрідний світ думок, поглядів, почуттів, переживань” [17, т. II, с. 514]. Учений неодноразово підкреслював, що розвиток інтелекту дитини органічно пов’язаний з її духовністю, світоглядом, життєвими цінностями. “Розумове виховання, – писав він, – необхідне людині не тільки для праці, а й для повноти духовного життя. Уміти творчо мислити, бути розумним повинен і майбутній математик, і майбутній тракторист. Розум має давати щастя насолоди культурними і естетичними цінностями. Справжнє розумове виховання орієнтує дитину на життя в усій його складності, в усьому його багатстві” [17, т. I, с. 92]. Тому важливою стороною виховання інтелекту В. Сухомлинський вважав систематичне піклування про розвиток індивідуальних інтересів учнів: “Виділення окремої кімнати для читання і систематичне піклування про розвиток індивідуальних інтересів – це дуже важливі сторони інтелектуального виховання” [17, т. IV, с. 93]. До найбільш придатних шляхів і способів розумового розвитку для вираження індивідуальних нахилів учнів педагог відносив: продуктивну працю, дослідження, експеримент, самостійне вивчення життєвих і літературних джерел, літературно-творчої спроби.

В. Сухомлинський виділив ряд найважливіших умінь і навичок, які впродовж усього періоду навчання в школі учень повинен опанувати. До них належать: “уміння спостерігати явища навколишнього світу”; “уміння думати – зіставляти порівнювати, протиставляти, знаходити незрозуміле; вміння дивуватися” [17, т. IV, с. 567], “знаходити причинно-наслідкові залежності, описувати їх” [17, т. IV, с. 77] і “вміння помічати головні, істотні ознаки” [17, т. IV, с. 570]; “уміння висловлюватись про те, що учень бачить, спостерігає, робить, думає; уміння вільно, виразно свідомо читати;

уміння вільно, досить швидко писати; уміння виділяти логічно закінчені частини в прочитаному, установлювати взаємозв'язок і взаємозалежність між ними; уміння знаходити книжку з питання, яке цікавить учня; уміння знаходити в книжці матеріал з питання, яке цікавить учня; уміння робити попередній аналіз тексту в процесі читання, уміння слухати учителя й одночасно записувати коротко зміст його розповіді; уміння читати текст і одночасно слухати інструктаж учителя про роботу над текстом, над логічними складовими частинами; уміння написати твір – розповісти про себе, що учень бачить навколо себе, спостерігає і т. д.” [17, т. IV, с. 567].

Стосовно оволодіння вміннями В. Сухомлинський робить кілька важливих зауважень. Серед них він виділяє вміння найбільш загального характеру, що становлять обов'язкову основу для оволодіння більш складними вміннями, зокрема “вміннями думати”, від яких, у свою чергу, залежить опанування знань. До таких умінь автор зарахував уміння вільно, виразно й свідомо читати. У своїх працях він зазначав: “...читати так, як цього вимагає уміння аналізувати” [17, т. IV, с. 567]; “а вміння думати, зіставляти, порівнювати, протиставляти кілька об'єктів, предметів, явищ, уміння знаходити незрозуміле? Без оволодіння цими вміннями взагалі неможливо вчитися”; “...уміння висловлювати думку починається з уміння спостерігати й уміння думати” [17, т. IV, с. 408]; “без уміння спостерігати явища навколишнього світу й уміння висловлювати свою думку, тісно пов'язаних між собою, також немислимий процес навчання” [17, т. IV, с. 570].

В. Сухомлинський, враховуючи характер та сутність кожного вміння, рекомендував для оволодіння окремими видами вмінь дотримуватися “принципу поєднання”, а саме оволодіння одними вміннями повинно починається після засвоєння інших. Крім того, кожне вміння треба формувати за допомогою чітко продуманої й розробленої вчителем системи спеціальних вправ або системи уроків. Для оволодіння “вмінням думати” (зіставляти, порівнювати, протиставляти) педагог радив використовувати розумові завдання певного обсягу [17, т. IV, с. 571].

У своїх працях видатний педагог указував на важливість єдності засвоєння знань і вмінь у процесі розумового виховання. У вченого чітко простежується думка, що в багатому змісті теоретичних знань, що засвоюються учнями в школі, є великі можливості для формування інтелектуальних умінь. При цьому він наголошував, що тільки засвоєння знань цих умінь не формує. Виняткового значення серед усіх навчальних предметів В. Сухомлинський надавав математиці, вважаючи, що сформоване математичне мислення потрібне для успішного вивчення будь-яких предметів: “Математичне мислення – це не тільки розуміння кількісних, просторових, функціональних залежностей між числами, але й своєрідний підхід до дійсності, метод дослідження фактів і явищ, спосіб міркування” [17, т. I, с. 95].

Особливу увагу в навчальному процесі молодших школярів педагог приділяв “пізнанню серцем”. “У період дитинства до 7–8 років і пізніше, в роки отрочтва – від 7–8 до 10–11 років – коли продовжується становлення

розуму, почуттів, волі, дуже важливо, щоб дитина відчувала красу, захоплювалась нею, вражалася прекрасними творіннями людських рук і нерукотворною красою природи” [17, т. IV, с. 374]. Без емоційного ставлення до знань, без інтересу, подиву, задоволення, радості, захоплення, упевненості та інших позитивних переживань неможливе успішне навчання. “З подиву починається мислення,” – писав В. Сухомлинський [17, т. IV, с. 118]. Для дитини, яка сприймає, осмислює й запам’ятовує навчальний матеріал, найкращим буде емоційне переживання знань. Тому емоційну насиченість навчання В. Сухомлинський розглядав як вимогу, зумовлену законами дитячого мислення. Через те й учитель повинен не байдуже, не формально “подавати матеріал”, а звертатися до живої думки та до почуттів учнів [17, т. IV, с. 421]. “Перш ніж навчитися глибоко проникати в суть причинно-наслідкових зв’язків явищ навколишнього світу, дитина повинна пройти в дитинстві період розумових вправ. Ці вправи є не що інше, як бачення предметів і явищ; дитина бачить живий образ, потім уявляє, створює цей образ у своїй уяві. ... Творення фантастичних образів – найблагородніший ґрунт, на якому розвиваються буйні паростки думки,” – писав В. Сухомлинський.

Учений обґрунтовував необхідність занять на природі, перетворюючи кожне з них на урок мислення, розвитку дискретності мозку, інших розумових здібностей учнів, вважаючи діяльність з освоєння природи головним джерелом розумового розвитку. На основі визнання єдності дитини та природи, за допомогою засобів природи, організації відносин учнів із природою з метою ефективного вільного розвитку їхніх розумових операцій: “Проведені мною уроки були насамперед уроками мислення. Ось на одному з уроків ми з дітьми почали міркувати про явище, причину і наслідок. За моєю пропозицією діти підшукували в навколишньому світі причинно-наслідкові залежності й описували їх” [17, т. IV, с. 77].

“Кращі вчителі і гуманітарних, і природничих предметів в самому матеріалі, що його треба вивчити, знаходять можливості для дослідницького підходу... На таких уроках ми бачимо справжню розумову працю – вдумливий аналіз фактів живої мови, порівняння й зіставлення...” [17, т. V, с. 58–59].

Педагогічний колектив В. Сухомлинського працював над створенням такої системи трудового виховання, в якій праця формувала, крім моральних, й інтелектуальні риси особистості. “У початкових класах діти осмислюють перші поняття... Але осмислювання понять – лише один бік розумового розвитку дітей. Дитина повинна думати, працюючи руками, і працювати руками, думаючи. Лише за цієї умови знання стають переконаннями, цього потребує сама природа дитини: інтелектуальні операції в неї відбуваються найбільш яскраво в процесі праці...” [17, т. IV, с. 216]. За переконанням педагога, навчання має бути щільно пов’язаним із працею.

Важливого значення в межах дослідження проблеми формування інтелектуальних умінь молодшого школяра набуває виявлення можливостей та ефективності впливу на цей процес учителя-вихователя, здатного

активізувати інтерес і потребу учнів у власному інтелектуальному розвитку. Саме тому В. Сухомлинський надає великого значення ролі вчителя в зазначених питаннях: “Учитель – це перший, а потім і головний світоч в інтелектуальному житті школяра; він пробуджує в дитині жагу знань, повагу до науки, культуру освіти” [17, т. IV, с. 50]. У працях видатного педагога є чимало психологічних і дидактичних знахідок, які розкривають складний процес управління процесами “думання” дитини. “Кожний учитель має бути вмилім, вдумливим вихователем розуму учнів. Розумове виховання здійснюється в процесі навчання лише тоді, коли нагромадження знань, розширення обсягу знань учитель розглядає не як кінцеву мету процесу навчання, а лише як один із засобів розвитку пізнавальних і творчих сил і гнучкої, допитливої думки. У такого вчителя знання, що їх набувають учні, виступають як інструмент, за допомогою якого учень свідомо робить нові кроки в пізнанні навколишнього світу. Перенесення засвоєних методів пізнання на нові об’єкти стає в такому разі закономірністю розумової діяльності учнів: надалі вони вже самостійно досліджують причинно-наслідкові зв’язки нових явищ, процесів, подій” [17, т. IV, с. 207].

Висновки. Педагогічна спадщина В. Сухомлинського містить цінні теоретичні та практичні положення, реалізація яких сприятиме ефективному вирішенню питання формування інтелектуальних умінь молодшого школяра, а саме: цілісність підходу до вирішення зазначеної проблеми з урахуванням психофізичних і психологічних особливостей розвитку дітей молодшого шкільного віку; реалізація індивідуального підходу до дітей у навчально-виховному процесі; оволодіння учнями сукупністю вмінь; уроки мислення як невичерпне джерело розвитку розумових здібностей учнів; дослідна та експериментальна робота як сфера розкриття розумових сил особистості школяра; трудова діяльність як засіб самореалізації потенційних можливостей учнів; педагогічна творчість учителя як основа успішного інтелектуального розвитку школяра.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у виявленні напрямів використання творчої спадщини В. Сухомлинського з формування інтелектуальних умінь у молодших школярів у сучасній початковій школі.

Література

1. Басиладзе Н.А. В.А. Сухомлинский о единстве обучения и развития учеников начальных классов / Н.А. Басиладзе // Начальная школа. – 1977. – № 5. – С. 30–32.
2. Безлюдна Н. Розвиток мислення у спадщині В. Сухомлинського / Н. Безлюдна // Початкова школа. – 1998. – № 4. – С. 54.
3. Васильченко В.А. Природа як засіб розумового виховання у творчій спадщині В.О. Сухомлинського / В.А. Васильченко, Н.О. Фоломкіна // Початкова школа. – 1986. – № 9. – С. 65–66.
4. Дедюха А.М. В.А. Сухомлинський о развитии мышления младших школьников / А.М. Дедюха // Начальная школа. – 1984. – № 1. – С. 70–72.
5. Гуманістична дидактика В.О. Сухомлинського : хрестоматія / [уклад. і автор передмови В.І. Лозова]. – Х., 2005. – 116 с.
6. Замашкіна О.Д. Ідеї розвивального навчання молодших школярів у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського / О.Д. Замашкіна // Початкова школа. – 2001. – № 10. – С. 74–77.

7. Кияновський А.О. Гуманістичні засади формування особистості учня початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / А.О. Кияновський. – Херсон, 2000. – 20 с.
8. Кочубей Т.Д. Василь Сухомлинський: гуманістичні та демократичні тенденції педагогіки ХХІ століття / Т.Д. Кочубей // Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи : методол. семінар (22 листопада 2000 р.) : зб. наук. пр. / [за заг. ред. В. Андрущенко]. – К. : Знання, 2000. – С. 339–342.
9. Кравцов В.О. Ідея природовідповідного виховання у педагогічній концепції В.О. Сухомлинського / В.О. Кравцов // Наукові записки. Серія : Педагогічні науки. – Кіровоград : РВЦ КДПУ, 1998. – Вип. 12. – С. 54–63.
10. Кушнір В.М. Провідні гуманістичні ідеї педагогічної спадщини Я. Корчака та В.О. Сухомлинського / В.М. Кушнір // В.О. Сухомлинський, і сучасні проблеми особистісно зорієнтованого виховання : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. / [відп. ред. В.Г. Кузь]. – К. : Наук. світ, 2000. – С. 83–87.
11. Новгородська Ю.Г. Становлення та розвиток ідеї розвивального навчання: від Сократа до Сухомлинського / Ю.Г. Новгородська // Наук. зап. Ніжин. держ. пед. ун-ту ім. Миколи Гоголя. – Ніжин : НДПУ, 2001. – Ч. 2. – С. 179–185.
12. Остапйовська Т. Розумове виховання молодшого школяра засобами математики в педагогічному слові В.О. Сухомлинського / Т. Остапйовська // Вісник Луганського держ. пед. ун-ту ім. Т. Шевченка. – 2000. – С. 105–107.
13. Пархета Л.П. Слово як засіб інтелектуального розвитку й виховання особистості в творчому доробку В.О. Сухомлинського / Л.П. Пархета // Вісник Глухівського держ. пед. ун-ту. Серія : Педагогічні науки. – Глухів, 2003. – Вип. 3. – С. 87–90.
14. Савченко О.Я. Гуманізм дидактики В.О. Сухомлинського / О.Я. Савченко // Наука і освіта. – 2001. – № 5. – С. 99–102
15. Садова Т.А. Уроки мислення як засіб розвитку пізнавальних здібностей дітей у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського / Т.А. Садова // Наука і освіта. – 1999. – № 5/6. – С. 35–38.
16. Сараєва О.В. Гуманістичні засади виховної системи В. Сухомлинського / О.В. Сараєва // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Херсон, 2003. – Вип. XXXV. – С. 307–312.
17. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976–1977.
 - Т. 1. – 1976. – 654 с.
 - Т. 2. – 1976. – 654 с.
 - Т. 3. – 1977. – 670 с.
 - Т. 4. – 1976. – 640 с.
 - Т. 5. – 1977. – 639 с.
18. Ткачук Л.В. Педагогіка успіху В.О. Сухомлинського як втілення гуманістичних загальнолюдських ідеалів / Л.В. Ткачук // Нові педагогічні технології з проблем гуманізації навчально-виховного процесу в освітніх закладах : матеріали міжнародної наук.-практ. конф. (27–28 січня 1998 р., м. Черкаси). – Черкаси : ЧОУПОП, 1998. – С. 126–129.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

АЛФІМОВ Д.В.

ЗМІСТ ФЕНОМЕНУ “ЛІДЕРСЬКІ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ”

Сьогодення потребує людей, яким властиві ініціативність, здатність до здійснення свідомого самостійного вибору, розвинуте почуття власної гідності, здатність до особистісного самовдосконалення, тобто певні лідерські якості. Це пояснюється тим, що людина в житті виконує різні ролі, у тому числі й керівника мікро- (сім'я) або макроколективу (організація, виробництво та ін.).

Розробка уявлень про зміст лідерських якостей особистості випереджається уточненням вихідного понятійного категоріального апарату. У зв'язку з цим ми розглянемо визначення понять “особистість”, “якість”, “лідерство”, “лідер”.

Мета статті – розкрити зміст поняття “лідерські якості особистості”.

Діалектико-матеріалістичне розуміння зв'язку виділених нами категорій передбачає звернення до сутності поняття “особистість”. Методологічною основою розуміння особистості є сприйняття людини як продукту суспільного буття. На думку К. Абульханової-Славської, суспільні відносини задають характерний для цієї історичної епохи тип особистості, визначають сукупність її суспільно значущих позицій [1].

Б. Анан'єв визначає особистість як суспільний індивід, об'єкт і суб'єкт історичного процесу, тому в її характеристиках найбільш повно розкривається суспільна сутність людини, що визначає всі явища людського розвитку [3].

С. Рубінштейн вважав, що “при поясненні будь-яких психічних явищ особистість виступає як воедино пов'язана сукупність внутрішніх умов, через які переломлюються всі зовнішні впливи” [18, с. 242]. Особистість розуміється автором як цілісне явище, як єдність взаємозалежних внутрішніх властивостей, а самі властивості – як результат активної взаємодії особистості з навколишньою дійсністю; вона розглядається як активний суб'єкт пізнання й творчого перетворення природи, суспільства й самого себе. Активність особистості виявляється в діяльності, у мотивації, у життєвій позиції.

Є. Ільєнков визначає особистість як єдине вираження сукупності відносин, якими вона безпосередньо пов'язана з іншими індивідами, тому зрозуміти й вивчити особистість можна тільки тоді, коли буде досліджена вся сукупність відносин конкретної індивідуальності й весь динамічний ансамбль людей, пов'язаних взаємними узами [12].

Вітчизняні дослідники (В. Давидов, Є. Ільєнков, О. Петровський та багато інших) зауважують, що особистість – це активний діяч, цікавий для інших, і разом з тим – динамічне й пластичне утворення, для якого істотними є творче начало, уміння робити нові еталони діяльності. Основним способом буття особистості є розвиток, але не як якийсь самостійний процес, а як процес включення в загальний розвиток дитини.

Проблема формування особистості завжди була в центрі уваги класичної й сучасної педагогіки. Чимало глибоких думок із цієї проблеми міститься в працях П. Блонського, А. Дистервега, Я. Коменського, А. Макаренка, В. Сухомлинського, К. Ушинського, С. Шацького. Активно розробляють питання розвитку особистості В. Алексюк, В. Андреев, І. Підласий, В. Семиченко, В. Сластьонін, І. Харламов, Г. Щукіна й ін. Вчені визначають, що особистість взаємозалежна зі здійснюваною діяльністю, у якій людина виявляє особистісні якості, творить себе як особистість.

Для подальшого уточнення сутності лідерських якостей експлікуємо поняття “якість”. У літературних джерелах досліджень особистості термін “якість” розглядається як найбільш істотна властивість, що дає будь-якому феномену визначеність.

Згідно з Р. Кеттеллом [23], якістю особистості називається довгостроково існуюча характеристика, що виявляється послідовно в поведінці індивіда в широкому спектрі різних ситуацій. Якість характеризує поведінку людини більшою чи меншою мірою. Говорячи про особистісну якість, ми співвідносимо її з межами прояву цієї якості в різних людей – від досить вираженого прояву до досить малого.

У психологічній літературі поняття “властивість”, “особливість”, “якість” стосовно особистості часто вживаються як синоніми.

У динамічній структурі особистості К. Платонов [15, с. 187] ці поняття розрізняє, у кожне з них він вкладає свій особливий зміст. “Властивість – це найширше поняття, це щось властиве особистості, її риса..., що зумовлює її подібність або розбіжності з іншими особистостями. Особливість – це така властивість, що відрізняє цю особистість або даний тип особистостей від інших. Можна сказати й так: особливість особистості – це її індивідуальна властивість або їхня сукупність. Якість – це найбільш істотна властивість, що дає особистості визначеності”. Отже, якості особистості – узагальнені властивості особистості.

У літературі й у повсякденному житті нерідко говорять про нахили, риси, якості або властивості особистості. Н. Левітов [13] підкреслює, що термін “якість” і “властивість” більш припустимі для визначення своєрідності особистості, однак “у них немає специфічного характерологічного відтінку, пов’язаного з тим, що можна назвати “рельєфом” особистості, тобто виділенням її стрижневих рис”, тому, описуючи особистість, закликав користуватися термінами “риса” й “прояв”.

Кожна якість, описуючи одну зі сторін особистості, поза нею в цілому не існує. Тому в людини якості не ізольовані, а перебувають у взаємозв’язку (Л. Божович [12]). Якості особистості можуть бути представ-

лені як види або класи: деякі з них пов'язані з темпераментом, інші – з типовими пристосувальними реакціями, треті – зі здатностями, інтересами, цінностями, четверті – із соціальними відносинами (Р. Кеттелл [23]). Фундаментальними розбіжностями є рівень виразності якостей. Одні з них легко спостережувані й тому легко вимірювані – вони є “поверховими”. “Поверхові” якості, згідно з Р. Кеттеллом, – групи властивостей індивіда, легко визначувані й спостережувані, супутні один одному. Інші якості він називав “глибинними”, “прихованими”. Глибинні якості, згідно з Р. Кеттеллом, – фундаментальні й менше піддаються спостереженню, ніж особистісні риси, які лежать в основі “поверхових” проявів.

Таким чином, всі розмежування між поняттями: “якість”, “риси”, “особливість”, “властивість”, безсумнівно, відносні й умовні, однак ми фіксуємо на них увагу для того, щоб визначити місце лідерських якостей у структурі.

Ефективність діяльності особистості в колективі багато в чому залежить від її активності й ініціативності, від уміння налагодити відносини із членами групи, виявити свої можливості й т. д. У цих відносинах особливе місце займає такий феномен, як лідерство. Лідерство – це відносини домінування та підпорядкування, впливу і дій відповідно до нього в системі внутрішньогрупових відносин.

У розробленій вітчизняній теорії соціальної психології за основу вивчення проблеми лідерства був узятий діяльнісний підхід, запропонований О. Леонтьєвим, відповідно до якого, головними детермінантами процесу лідерства були цілі та завдання групи, що визначали, хто стане лідером і який стиль лідерства виявиться найбільш ефективним. Явище лідерства значно ширше і притаманне різноманітним видам діяльності людини: виробництву речей та ідей, політиці, науці, мистецтву, спорту і т. д. Обов'язкова умова лідерства – володіння владою у формальних і неформальних організаціях найрізноманітніших рівнів і масштабів: у державі, місцевому самоврядуванні, трудових організаціях, суспільних групах і рухах.

Проблемами лідерства займалися не лише такі вітчизняні вчені, як В. Городяненко, А. Кравченко, Б. Паригін, І. Столяр, Л. Уманський та інші, але й багато зарубіжних соціологів і психологів. Серед них К. Левін, Д. Макгрегор, М. Харріс, Р. Хаус, Ч. Хенді, Е. Флейшман, Дж. Френч та ін.

З погляду масштабності вирішуваних завдань виділяють: 1) побутовий тип лідерства (у сім'ї, шкільних класах, студентських групах, дозвільних об'єднаннях); 2) соціальний тип лідерства (у сфері матеріального виробництва, профсоюзному русі, у різних товариствах – спортивних, творчих і т. д.); 3) політичний тип лідерства (державні, суспільні діячі).

Лідерство передбачає певний характер його найближчого оточення. Воно має бути відібране за діловими, професійними ознаками, а не тільки за особистою відданістю лідеру, що хоча й важливо, але недостатньо для здійснення сучасної технічної чи управлінської політики.

Отже, узагальнивши вищезазначене, під поняттям “лідерство” ми розуміємо спосіб організації влади, спрямований “по вертикалі” знизу вгору, тобто з погляду відносин домінування й підпорядкування; систему внутрішньогрупових відносин, що стимулює своє оточення до досягнення запропонованих цілей.

Розглянемо тепер сутність поняття “лідер”. Термін “лідер” (англ. <leade – вести, керувати), за даними Оксфордського словника, з’явився приблизно у 1300 р., однак багато фахівців, серед яких і Р.М. Стогділл, заявляють, що це поняття не могло з’явитися раніше ніж 1800 р. Одне з перших визначень лідерства дав Ч.Х. Кулі у 1902 р. На його думку, лідер – це фокус групових процесів. У 1906 р. Л. Мемфорд, а в 1911 р. М. Блекнер запропонували інше визначення лідерства: “Це централізація зусиль в одній особистості як виявлення влади всіх”. У 1924 р. американський соціолог Л.Л. Бернард дав таке трактування лідерства: “Лідер фокусує увагу і реалізує енергію групи в заданому напрямку”.

Кількість визначень лідера і лідерства як соціального явища постійно зростала. Лідер відіграє центральну роль в організації спільної діяльності групи, до якої він належить, і регулює міжособистісні відносини. Подамо трактування поняття “лідер” вітчизняних і зарубіжних дослідників у табл.

Таблиця

Основні підходи до визначення поняття “лідер”

Автори	Сутність поняття
Алексеева Н.І., Багреців С.А., Бех І.Д., Террі Дж. [2, с. 102]	Має вплив на групу, що спонукає її членів до досягнення спільної мети
Бодальов А.А. [5]	Член групи, який здатний організувати її діяльність і регулювати відносини, фактично веде за собою. Лідер має такі самі риси, що й більшість інших членів групи, але його дії якісно відрізняються від дій інших, і рівень його діяльності вищий, ніж в інших
Боссон Л. [5]	Людина, що може зробити так, щоб інші переконано й з ентузіазмом вчасно робили правильні дії
Вежевич Т.Є. [5]	Член групи, за яким всі інші члени визнають право приймати найбільш відповідальні рішення, що торкаються інтересів усієї групи й визначають спрямованість її діяльності
Гармаш С.А. [7]	Особистість, яка має розвинуті комунікативні вміння, здатна словами ефективно впливати на інших людей і з якою бажає співпрацювати більша частина колективу
Давидов В.В., Запорожець А.В. [6]	Член групи, що в значущих ситуаціях здатний впливати на поведінку інших учасників
Єршов А.А. [8]	Член групи, який має необхідні організаторські здібності, займає центральне становище в структурі міжособистісних відносин і спонукає своїм прикладом, організацією й управлінням групою до досягнення групових цілей найкращим засобом
Жеребова Н.С. [9]	Лідер, який веде, організовує, планує й управляє діяльністю групи, виявляючи при цьому вищий, ніж усі інші члени групи, рівень активності

Автори	Сутність поняття
Зайцева О.М., Кричевський Р.Л. [22, с. 84]	Член групи, який має провідний вплив на групу в цілому в напрямі виконання групових завдань
Ільїн Є.П. [11]	Член групи, який регулює міжособистісні (неофіційні або неформальні) стосунки в групі; авторитетна особистість, яка реально відіграє центральну роль в організації спільної діяльності й регулюванні взаємин у групі
Петровський А.В., Ярошевський М.Г. та ін. [17, с. 161]	Активна дитина, яка здатна організувати спільну діяльність і регулювати взаємини в групі однолітків
Сбитнева В.Б. [19]	Член групи, який статусно виділяється в конкретній справі, за яким група визнає право приймати відповідальні рішення в значущих для неї ситуаціях. Це найбільш авторитетна особистість, яка відіграє центральну роль у конкретному напрямі діяльності
Соціологічний енциклопедичний словник [20]	Авторитетний член групи, який виконує роль організатора, ініціатора групової взаємодії, прийнятий групою завдяки його здатності вирішувати важливі для групи проблеми й завдання
Стогділл Р. [22]	Член групи, який володіє фокусом групових процесів, мистецтвом дійти згоди, а з погляду ролі диференціації має власні позиції
Таннекебар Р., Валер І., Массарик Ф. [22]	Лідер є міжособистісною взаємодією, яка виявляється в конкретній ситуації за допомогою комунікативного процесу і спрямована на досягнення цілей
Ягоднікова В.В. [22]	Член групи, за яким вона визнає перевагу в статусі та надає право приймати рішення в значущих для неї ситуаціях; індивід, здатний виконувати центральну роль в організації спільної діяльності і регулювання взаємостосунків у групі; людина, яка завдяки своїм особистісним якостям має переважний вплив на членів соціальної групи

У групі може існувати кілька лідерів. Наприклад, Б. Паригін допускає існування восьми типів лідерів, класифікуючи їх за трьома ознаками: змістом діяльності (лідер-натхненник, лідер-виконавець, діловий лідер); за стилем лідерства (авторитарний і демократичний лідер) та характером діяльності (універсальний і ситуативний лідер) [14, с. 242].

Л. Уманський і його школа розглядають такі типи лідерів в малих групах: 1) лідер-організатор; 2) лідер-ініціатор, який висуває пропозиції, що служать початком групової дії; 3) лідер-ерудит; 4) лідер-генератор емоційного настрою групи, який впливає на груповий настрій; 5) лідер емоційного тяжіння, який відповідає соціометричній “зірці”; 6) лідер-умілець, кращий за інших, здатний виконати будь-яке групове завдання [21, с. 98].

Є. Ільїн виділяє деякі ознаки, що характеризують лідера [11]:

- а) належність його до групи, у якій він висунувся на позиції лідера (авторитет);
- б) своїми діями він сприяє досягненню групової мети.

в) ініціативність лідера (бере на себе добровільно значно більшу міру відповідальності, ніж того вимагає формальне дотримання приписів, загальноприйнятих норм, практичних розробок на гру);

г) бажання або необхідність членів групи підкорятися йому.

Автор вважає, що в реальній практиці виникають три види ситуацій висування на роль лідера:

1. Людина хоче бути лідером, але група не приймає її лідерства.

2. Група висуває людину в лідери, але вона сама до лідерства не прагне.

3. Людина прагне бути лідером і група її підтримує (це найбільш оптимальний випадок, що свідчить про наявні лідерські здібності: організаційні, тактичні й ін.).

Б.Дж. Кретті визначає такі види лідерів: лідер, орієнтований на міжособистісні стосунки; лідер, орієнтований на завдання.

Психологи визначають формальних і неформальних лідерів. Неформальний лідер, виступаючи членом малої групи, керує нею зсередини, він частіше за формального керівника взаємодіє з групою, краще знає кожного її члена. Чим сильніший авторитет неформального лідера, тим легше йому маніпулювати думкою групи і направляти її діяльність у потрібне русло. Група становить собою замкнуту одиницю, з центру якої неформальний лідер здійснює свій вплив.

Формальний лідер, який керує ззовні, постійно наштовхується на згуртований “фронт”, що перебуває всередині групи під значним впливом неформального лідера. Для досягнення спільної мети, запобігання й усунення конфліктів у групі формальний лідер має впливати на групу через неформального лідера.

Формальний лідер віддає розпорядження рядовим членам групи в односторонньому порядку, і тільки з лідером у нього встановлюється двобічний зв'язок. Лідер же жодними формальними відносинами не скутий. Він будує двосторонні стосунки, обмінюючись з кожним членом групи діловими й особистими зв'язками. При цьому сфери впливу керівника й авторитету йдуть за різними вимірами і не суперечать один одному.

У психолого-педагогічній літературі виділяють такі три типи лідерів: ватажок, лідер (у більш вузькому значенні слова) та ситуативний лідер. Ватажок – найавторитетніший член групи, який володіє даром переконання і навіть навіювання. На членів групи він впливає словом, жестом, поглядом. Так, дослідник Р.М. Стогділл запропонував такий перелік якостей керівника-ватажка: 1) фізичні якості – активний, енергійний, здоровий, сильний; 2) особистісні якості – пристосовуваність, впевненість у собі, авторитетність, прагнення до успіху; 3) інтелектуальні якості – розум, вміння прийняти потрібні рішення, інтуїція, творче начало; 4) здібності – контактність, легкість у спілкуванні, тактовність, дипломатичність. Лідер у вузькому значенні слова значно менш авторитетний, ніж ватажок. Поряд з переконанням і повчанням він часто спонукає оточення до дій через особистий приклад: “Роби, як я”. Вплив такого

лідера поширюється тільки на частину неформальної групи. Ситуативний лідер володіє особистісними якостями, що мають значення тільки в якійсь конкретній ситуації: спортивний захід, турпохід, відвідування театру, урочиста подія в групі і т. д.

Виховання лідера і його самовиховання полягають у виробленні вміння вести за собою людей, установлювати стосунки з ними і на цій основі організувати управління. Справжнього лідера відрізняють не честолюбство, бажання й уміння виділитися із загального середовища, щоб показати свою вищість, а справжнє природне право сильної, вольової, професійно грамотної й водночас інтелектуальної особистості вести за собою людей. Лідер має бути головою своєї групи, провідником ідей, що сприяють розвитку групи і відповідають інтересам її членів.

Отже, ми поділяємо думку науковців про те, що лідер – це авторитетний член групи, який підкоряє своєму впливу інших людей та має своєрідний управлінський статус, заснований на найбільш ефективному поєднанні різних джерел влади. З огляду на зазначене, ми дійшли висновку, що “ефективний лідер” – це особистість, яка має значний вплив на думку й поведінку членів групи та яка планує, організує, контролює діяльність підлеглих з метою вирішення завдань, поставлених перед групою, передаючи їм своє бачення майбутнього й допомагаючи їм адаптуватися до нового.

Але ефективний лідер володіє певними лідерськими якостями. У науково-педагогічній літературі є різні визначення лідерських якостей особистості. Зокрема, В. Сбитнева, поділяючи погляди А. Лутошкіна, М. Рожкова, вважає, що лідерські якості – це сукупність певних властивостей, рис, що дає змогу члену дитячого суспільного об’єднання статусно виділитися в конкретній справі й приймати відповідальні рішення в значущих для групи ситуаціях. А. Зоріна під лідерськими якостями розуміє якості, необхідні особистості для успішної організаторської діяльності й створення позитивної атмосфери в колективі, що сприяє досягненню загальних цілей. На думку В. Ягоднікової, лідерські якості – це якості особистості, які забезпечують ефективне лідерство, а саме: індивідуально-особистісні й соціально-психологічні особливості особистості, що впливають на групу і приводять до досягнення мети.

Синтезуючи поняття “лідер”, “лідерство” з терміном “якість”, ми доходимо до такого визначення лідерських якостей: лідерські якості особистості – це узагальнені властивості лідера створювати нове бачення рішення проблеми, успішно впливати на послідовників в напрямі досягнення групою або організацією цілей.

Висновки. Отже, узагальнення філософських, психолого-педагогічних підходів дало змогу виявити зміст лідерських якостей особистості. Подальше дослідження означеної проблеми потребує питання розробки структури лідерських якостей.

Література

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 229 с.
2. Алексеева М.И. Психологічний словник / М.И. Алексеева, Г.О. Балл, Д.І. Бех. – К., 1982.
3. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380 с.
4. Божович Л.И. Избранные психологические труды / Л.И. Божович. – М., 1995.
5. Вежевич Т.Е. Педагогические условия развития лидерских качеств учащихся : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т.Е. Вежевич. – Улан-Удэ, 2001.
6. Гапонюк З.Г. Педагогические условия формирования лидерских качеств у студентов гуманитарных вузов : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / З.Г. Гапонюк. – М. : Военный университет, 2008. – 24 с.
7. Гармаш С.А. Лідерські якості особистості керівника як запорука успіху / С.А. Гармаш, О.Е. Гашутіна // Управління інноваційними проєктами та об'єктами інтелектуальної власності. – 2009. – С. 37–44.
8. Ершов А.А. Лидер и авторитет / А.А. Ершов. – Л., 1991. – 102 с.
9. Жеребова Н.С. К вопросу о механизме выдвижения лидеров в студенческих группах / Н.С. Жеребова // Личность и группа : ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. – Л., 1971. – Т. 468. – 74 с.
10. Зорина А.В. Педагогические условия формирования лидерских качеств у студентов вуза : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А.В. Зорина. – Н. Новгород, 2009. – 25 с.
11. Ильин Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 288 с.
12. Ковалев А. Психология личности / А. Ковалев. – М. : Просвещение, 1970. – 391 с.
13. Левитов Н.Д. Психология характера / Н.Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1969. – 424 с.
14. Парыгин Б.Д. Руководство и лидерство / Б.Д. Парыгин. – Л., 1973.
15. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 254 с.
16. Психологический словарь / [под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца]. – М., 1983. – С. 176.
17. Психология : словарь / [под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.
19. Сбитнева В.Б. Педагогические условия развития лидерских качеств подростков в детском общественном объединении : дисс. ... канд. пед. наук / В.Б. Сбитнева. – Ижевск, 2006. – 205 с.
20. Социологический энциклопедический словарь на русском, английском, немецком, французском и чешском языках / [под ред. Г.В. Осипова]. – М., 1988. – С. 159.
21. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников / Л.И. Уманский. – М. : Просвещение, 1980. – 160 с.
22. Ягоднікова В.В. Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / В.В. Ягоднікова. – Одеса : Піденноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського, 2005. – 190 с.
23. Cattell R.B. the scientific analysis of personality / R.B. Cattell. – Baltimore : Penguin Books, 1965.

БОЧАРОВА О.А.

ДОПОМОГА ДЕРЖАВИ ТА НЕДЕРЖАВНИХ СТРУКТУР ОБДАРОВАНИМ ДІТЯМ У ПОЛЬЩІ

Тема створення відповідних умов для розвитку таланту обдарованих учнів має довгу історію як у Польщі, так і в інших країнах світу. Міжнародні організації, такі як Парламентська асамблея Ради Європи, Європейський Союз, стурбовані станом розвитку обдарованих дітей. Європейські країни вживають усіх необхідних заходів, щоб не змарнувати таланти, створюючи відповідні умови для розвитку обдарованих дітей, оскільки вони становлять значний потенціал країни. Суспільство зацікавлене в тому, щоб обдаровані діти постійно відчували підтримку та опіку. Розпочата ще в школі робота з обдарованими учнями має задовольнити їх пізнавальний, емоційний, соціальний, фізичний, моральний, естетичний та духовний розвиток.

Вже із самого народження діти мають потенційні здібності, а тому дуже важливо, яким чином вони будуть розпізнані та розвинуті. Вчені наголошують, що половина здібностей розвивається до п'яти років, а наступні – до восьми. А це означає, що головним вчителем дитини, починаючи від народження, є сім'я, а найважливішим періодом розвитку – перші роки життя. Пізніше батьківську естафету переймають учителі. Головним завданням є виявлення задатків дитини на старті в школу. Тому заняття в молодших класах мають надихати учня до спільного з учителем пошуку відповіді на поставлене запитання, мотивувати до діяльності, до самостійного вирішення проблем, до проведення експериментів.

Мета статті – розглянути форми допомоги держави та недержавних структур обдарованим дітям у Польщі.

Головним документом, пов'язаним з опікою обдарованих учнів у польській школі, є розпорядження Міністерства національної освіти “Про систему освіти” від 07.09.1991 р., у якому чітко визначено право навчатися за індивідуальними програмами та закінчити школу будь-якого типу у скорочений термін. У ньому також міститься рекомендація щодо необхідності створення відповідних умов для розвитку захоплень та здібностей учнів під час позакласних і позашкільних занять.

Розпорядження міністра національної освіти “Про виховання та навчання дітей у всіх типах шкіл” від 23.12.2008 р. зобов'язує вчителів до відповідної діяльності, яка допоможе виявити здібності учнів і створити умови для їх розвитку. У документі також підкреслюється, що метою діяльності школи та вчителів є індивідуальна допомога кожному учневі.

Однак більшість учителів намагається уникнути роботи, пов'язаної з опікою обдарованого учня. Вони не завжди з бажанням працюють з цією категорією дітей, пояснюючи це додатковим навантаженням. Як показує перевірка Верховної контрольної палати роботи навчальних закладів з обдарованими учнями, лише незначна кількість польських учителів мають такий досвід. Перешкодою в індивідуальній роботі є велика кількість учнів у класах, складання спеціальних програм навчання, підготовка до додаткових занять. Індивідуальні заняття вимагають багато часу на підготовку, а вчитель проводить їх майже безкоштовно.

Робота з обдарованим учнем є для вчителя дуже складним процесом, який вимагає глибоких педагогічних та психологічних знань, спонукає до самоосвіти та підвищення дидактичних знань, чіткої організації індивідуального навчання під час уроків та позакласних занять, покращення методів навчання.

Однак серед учителів знаходяться й такі, які з бажанням працюють з цією категорією дітей, допомагають розвинути здібності, розкривають дитячі таланти і, таким чином, опрацьовують систему допомоги та підтримки. Яскравим прикладом є Дольносласька система допомоги обдарованим дітям.

У школах мають працювати спеціалісти з ґрунтовними знаннями, які, з одного боку, допомагатимуть обдарованим учням та їх батькам, а з

іншого – обиратимуть напрями діяльності, визначатимуть цілі та завдання. Учителі також мають можливість більш гнучко і творчо підходити до виконання навчальних програм, спираючись на так звані прийняті програмні основи, виходячи із потреб відповідного середовища, вчительських або учнівських інтересів.

Кураторії освіти постійно мобілізують директорів шкіл до реалізації завдань, пов'язаних з навчанням обдарованих учнів. Зі свого ж боку, вчителі очікують від Міністерства національної освіти, кураторій конкретних програм дій.

Серед польських науковців панує думка, що не всі школи мають відповідні умови для розвитку творчого й інтелектуального потенціалу учнів. Однак, як доводить аналіз освітянських документів, навіть у маленьких сільських школах є обдаровані діти в спорті, точних та гуманітарних науках. А це означає, що ці діти зустріли на своєму шляху вчителя, який розпізнав здібності й мотивував до розвитку. Одна з учениць Краківського ліцею № 5 імені А. Вітковського, який вважається в Польщі “кузнею” польської еліти, сказала про свого вчителя-опікуна: “Зустріти на своєму шляху вчителя-професіонала – це як народитися в сорочці”.

Серед не багатьох пропозицій польського шкільництва, скерованих на роботу з обдарованими учнями, найважливішою є індивідуальна форма й індивідуальні програми навчання. Як свідчить аналіз освітянських документів, лише невелика кількість учнів навчається в польських школах за індивідуальними програмами.

Індивідуальна програма дає змогу учню вивчати одну або декілька дисциплін за спеціально створеною для нього програмою, враховуючи його потреби та можливості.

Індивідуальна форма навчання дає можливість навчатися за скорочений термін завдяки класифікації та поглибленню знань протягом усього року. Завдяки цій формі навчання учень може відвідувати заняття в старших класах. Дозвіл на таке навчання дають сім'я учня, вчителі, а остаточне рішення залишається за фахівцями психолого-педагогічного центру [1, с. 8].

На думку польської дослідниці Т. Гізи, для учнів з високим інтелектуальним рівнем зміст такої програми має бути диференційований, а індивідуальне навчання скероване на розвиток особистості та збільшення пізнавальної й дослідної діяльності.

У 2009/10 н. р. за індивідуальною формою навчалося 1628 учнів, а за індивідуальними програмами – 3394 учні. Найбільша кількість учнів використовує цю можливість у початкових школах та гімназіях (відповідно, 480 і 1766 та 555 і 1135). Порівняно з попереднім 2008/09 н. р. відбулося суттєве зменшення кількості учнів: 1995 – за індивідуальною формою та 6237 учнів навчалися за індивідуальною програмою [1, с. 9].

Ще однією формою є робота в групах учнів з однаковим рівнем здібностей, які виконують складніші завдання, ніж інші, або робота в групах, у яких обдаровані посідають роль лідерів.

Наступним прикладом є так звані піврічні або семестрові класи. Учні опановують протягом півроку матеріал, який вивчається за рік, а за два семестри вивчають матеріал двох років.

Згідно із законом “Про освіту”, учень має право на отримання матеріальної допомоги з боку держави або територіального самоуправління. Це можуть бути: стипендії міністра національної освіти і голови Ради міністрів. Міністр культури і охорони дитини призначає стипендії артистично обдарованим учням.

Стипендія голови Ради міністрів призначається учню, який має найвищу середню оцінку або виявляє здібності в певній галузі, маючи найвищі в ній результати. Стипендію отримує один учень школи від вересня до червня, а її сума дорівнює 258 злотим. У 2008/09 н. р. цю стипендію отримали учні 71% шкіл, а в 2009/10 н. р. – 3992 учні 72% [1, с. 10].

Стипендія міністра, що має стосунок до справ освіти та виховання, призначається з 1994 р. Її може отримати:

- лауреат міжнародної олімпіади, лауреат або фіналіст всепольської предметної олімпіади або турніру;
- лауреат конкурсу наукових робіт;
- учень ліцею та технікуму, що має високі результати у навчанні за індивідуальною програмою;
- учень, що відвідує заняття у вищому навчальному закладі.

Стипендію міністра національної освіти у вигляді одноразової допомоги у розмірі 3200 злотих отримують щорічно 300 учнів, з яких 72 учні від міністра, інші – від куратора освіти.

Представники територіального самоуправління можуть створювати регіональні або місцеві програми допомоги обдарованим учням та молоді. Прикладом є: Регіональна програма допомоги обдарованій молоді (м. Лодзь), програма “Розкриємо свої таланти” (Куявсько-Поморське воєводство).

Для учнів початкових шкіл та гімназій діє система конкурсів (предметних, тематичних, міждисциплінарних), а для учнів ліцеїв і технікумів – олімпіади (предметні, міждисциплінарні, тематичні або з додаткових предметів).

Конкурс може бути організований з усіх дисциплін, що входять до програми навчання. Порядок проведення змагань визначено в розпорядженні Міністерства національної освіти (далі – МНО) “Про організацію та умови проведення конкурсів, турнірів та олімпіад” від 29.01.2002 р. Лауреати та фіналісти отримують оцінку “відмінно” в атестаті. Конкурси проводяться на воєводському та всепольському рівнях. Управління освіти та виховання як нагороду призначає звільнення від шкільного екзамену з цієї дисципліни та вільний вступ до обраної гімназії, ліцею або технікуму.

Предметні олімпіади організовує Центральна екзаменаційна комісія (далі – ЦЕК) під егідою Міністерства національної освіти. Директор ЦЕК публікує на сайті комісії перелік предметів на два роки уперед (у 2009/10 н. р. їх було заплановано 17). Стаття 60, частини 1 розпорядження “Про умови та спосіб оцінювання, класифікації та допомоги учням, а також проведення

та перевірку екзаменів в публічних школах” від 30.04.2007 р. наголошує, що лауреати і фіналісти предметних олімпіад звільнені від іспиту на атестат зрілості й отримують найвищу оцінку за усну частину. Вищі навчальні заклади самі встановлюють правила прийому лауреатів та фіналістів всепольських олімпіад. Олімпіади можуть бути організовані вищими школами, науковими центрами, науковими товариствами та закладами, що мають освітянський або науковий статус [1, с. 11].

У 2006 р. в освітянських колах з’явилася інформація, що система олімпіад перебуває під загрозою. Польське міністерство національної освіти з кожним роком переказувало все менше грошей на організацію конкурсів і олімпіад, що призвело до матеріальних труднощів. Припинення в багатьох школах позакласних занять негативно вплинуло на підготовку учнів до олімпіади, а також додатковою загрозою стало оголошення конкурсу на організаторів олімпіад. Таке нововведення викликало багато суперечок, особливо серед організаторів, деякі з них проводили їх протягом 50 років. Зменшення коштів, оголошення конкурсу загрожувало відмовою від олімпіад або зниженням рівня їх проведення. У лютому 2010 р. група представників вищих навчальних закладів звернулася з відкритим листом до прем’єр-міністра Польщі Д. Туска. У листі йшлося про “занедбання тисячі обдарованих учнів, про явне нехтування МНО викладачами та працівниками вищих навчальних закладів, які організують конкурси та олімпіади”. Свої підписи поставили 15 ініціаторів, що брали участь в організації різних предметних олімпіад, та понад 2000 підписалися в Інтернеті. Такі дії свідчили про відданість науковців своїй справі, про їх небайдужість до майбутнього обдарованих та талановитих дітей [1, с. 11].

На початку 2009/10 н. р. МНО зробило висновки та ввело в дію нові програмні рішення в Програму “Людський капітал”, яка здійснюється за рахунок коштів з Європейського фонду. Метою програми є оновлення польської системи освіти та підвищення її якості. У її межах заплановано проект “Підвищення ефективності роботи з обдарованими учнями у 2010–2013 рр.”, у якому чітко окреслені основні напрями роботи. З цією метою у кожній школі створено Центри допомоги обдарованим учням, які раз на рік проводять перевірку та визначатимуть ефективність допомоги, яку отримав учень, корегуватимуть зміни в індивідуальних програмах, спеціально опрацьованих для учнів зі спеціальними потребами. Одним із найважливіших елементів роботи з обдарованими учнями є опрацювання індивідуальної програми підтримки.

Новинкою стало також введення Карт потреб та підтримки обдарованих дітей, що видаватимуть психолого-педагогічні центри, які опікуються цією школою. Ця карта дійсна до 21 року. У ній записуватимуть здібності та вміння учня, які потрібно розвинути під час навчання в школі, рекомендації, що стосуються виду допомоги, а також надаватимуть оцінку ефективності роботи з учнем. Спеціалісти психолого-

педагогічних центрів спостерігатимуть за виконанням усіх рекомендацій та контролюватимуть хід роботи [1, с. 12].

Досить об'єктивним показником підготовки 15-річних дітей до життя є участь у Міжнародній програмі оцінювання учнівських можливостей. У 2006 р. у дослідженні взяло участь 40 000 учнів з 57 країн світу. Польські учні отримали середні результати з усіх трьох категорій (знання з природничих наук, математики та розуміння прочитаного тексту) [1, с. 13].

У 2009 р. фахівцями Відділу вдосконалення вчителів було розроблено і прийнято Концепцію “Національна система допомоги здібностям та талантам”. Її метою є задоволення потреб польської школи, а напрями діяльності побудовані на засадах егалітаризму. Працівники у роботі керуються правилом, що кожна дитина може досягти успіхів, тому вона має відчувати підтримку та опіку, мати такі умови навчання, у яких використає всі можливості, щоб розкрити увесь потенціал.

Створення національної системи стало можливим завдяки Банку інформації і доброї практики, який за посередництвом Інтернетної платформи дає змогу обмінюватися знаннями та досвідом, а також Дольнославській системі допомоги обдарованим, Вроцлавській освітній концепції, Мазовецьким талантам, програмі “Діамант” у Новому Сончі, програмі “Фенікс”, реалізованій малопольським воєводством, програмі “Такі, як Моцарт” у Кельцах.

Програма “Увага! Обдаровані!” адресована школам усіх рівнів навчання: починаючи з початкової та закінчуючи середньою. Центри, що працюють з обдарованими учнями, вважають своїм обов'язком виявити та розвинути здібності своїх підлеглих. Девізом цієї програми стали слова А. Гумберта: “Існує щось неперевершене, щось набагато краще, ніж здібності. Це здібності до розпізнавання здібностей”. Головним завданням програми в школах є діагностика захоплень, здібностей, талантів, а також ефективна допомога. Це означає, що пропозиції центрів є гнучкими, більш пристосованими до потреб учнів.

Суттєву допомогу обдарованим дітям надають: Національний фонд допомоги обдарованим учням, Товариство творчих шкіл, Центр допомоги талантам, Фундація “Primus inter Pares”, Інформаційно-консультаційний центр допомоги обдарованим дітям, “Банк дитячих усмішок”, “Порозуміння без бар'єрів”.

Національний фонд допомоги обдарованим дітям був заснований 30 травня 1981 р., а в 1983 р. було прийнято рішення про надання допомоги обдарованим учням. З 1983–2010 рр. її отримали 10 532 учні та студенти. Щорічно у програмах Фонду беруть участь понад 500 учасників. Фонд надає обдарованим дітям та молоді таку допомогу: здійснює підписку популярно-наукових та літературних видань, надає можливість брати участь у музичних конкурсах, купує музичні інструменти та різні аксесуари. Діяльність Фонду здійснюється завдяки бажанню та добрій волі працівників науки вищих навчальних закладів та артистів [5].

Участь у програмі Фонду може взяти кожен учень, найчастіше кандидатів представляє адміністрація школи. Як правило, висновки роблять спеціалісти з цієї галузі, а остаточне рішення приймає Правління Фонду. Вручення стипендії відбувається у Королівському замку у Варшаві.

Діяльність Фондації “Справа нового тисячоліття” скерована на допомогу обдарованим учням із занедбаної сільської місцевості. Заснована Конференцією Польського Єпископату в 2000 р. Фондація опікується учнями, починаючи від гімназії та закінчуючи вищим навчальним закладом. Вона надає стипендії, а також дбає про духовний розвиток особистості, виховуючи в дусі учіння Павла II. Таким чином, Фондація вирівнює освітні шанси, будуючи інтелектуальний капітал і створюючи еліту країни. У 2009/10 н. р. стипендію Фондації отримало 2175 стипендіатів з найбільш бідніших регіонів Польщі [6].

Суттєву допомогу обдаровані учні отримують від “Університету дитини”, заснованого Краківською фундацією творчої діяльності в культурі та освіти. На сайті закладу в мережі Інтернет міститься така інформація: “Метою є збудження у дітей інтересу до здобування нових знань, а також прищеплення природного інтересу до світу під час занять та майстер-класів”.

“Університет дитини” розпочав свою діяльність у місті Краків у 2007/08 н. р. Вже в наступному шкільному році було відкрито дві філії: у місті Варшава та місті Вроцлав. Заняття проводять викладачі вищих навчальних закладів у чотирьох групах: для дітей 6–7 років, 8–9 років, 10–11 років, учнів 6 класу гімназії та старшокласників [2].

У 2006 р. Міністерство національної освіти отримало від Європейського бюро анкети, що містили питання про допомогу та навчання обдарованих учнів. Ця анкета стала основою для публікації “Допомога в розвитку обдарованих учнів: спеціальне вирішення питань в школах Європи”, виданої у 2008 р [7].

Після закінчення анкетування було здійснено порівняльний аналіз систем освіти 30 країн світу. Головне питання, що виносилося на обговорення, – це підготовка вчителів до роботи з обдарованими учнями. У ході обробки інформації було виявлено, що в одних країнах це питання є обов’язковим у підготовці вчителів (Австрія, Франція), а в інших – розглядається лише частково (Велика Британія, Польща, Іспанія, Німеччина). У деяких країнах виносить на вивчення як окремий предмет, а в інших – є частиною психологічних занять. У 18 країнах, що брали участь в анкетуванні, вчителі можуть добровільно підвищувати свій професійний рівень. Як правило, курси з підвищення кваліфікації присвячені методам ідентифікації учнів та молоді, визначенню освітніх потреб та допомозі. Термін проведення коливається від кількох днів до кількох місяців, після чого слухачі отримують свідоцтво про закінчення післядипломних курсів. У деяких європейських країнах проводяться спеціальні курси для шкільних психологів та педагогів (Франція, Іспанія, Словенія), а в інших (Австрія, Голландія, Португалія, Велика Британія) діють приватні або державні центри, що надають допомогу вчителям.

У 2004 р. при університеті ім. М. Коперніка було створено Центр освіти і досліджень здібностей, одним із головних завдань якого є підготовка й допомога вчителям, що працюють з обдарованими дітьми. Керівництвом університету було прийняте рішення про створення на базі закладу постійно діючих курсів підвищення кваліфікації вчителів, що працюють з обдарованими дітьми. Метою занять стало надання слухачам відповідної інформації, знань, умінь, які дають змогу ідентифікувати й діагностувати здібності дітей, підтримувати й розвивати обдарованих учнів.

Загальна кількість годин навчання дорівнює 300, з яких 1/3 – теоретичні (лекції, семінари), 2/3 – практичні заняття (майстерні, майстер-класи) [3, с. 41].

Як відомо, проблема ідентифікації, навчання й підтримки обдарованих учнів вимагає від вчителя не тільки загальних психологічних і педагогічних знань, але й спеціальних, що стосуються конкретної дисципліни. До програми курсів включено такі предмети, як: філософія творчості й соціологія творчості, психологія творчості й здібностей, окремі питання з психології особистості, соціальна педагогіка, педагогічна інноватика; предмети, що ознайомлюють слухачів з відповідними методами роботи: метод діагностики й ідентифікації здібностей, психологічні тренінги, творчі тренінги, техніка самоосвіти, використання комп'ютера при діагностиці й навчанні обдарованих учнів, дистанційне навчання.

Курси проводять викладачі, що займаються проблемою творчості та здібностей з університету ім. Миколи Коперніка, науковці, що мають власні дослідження в галузі творчості та здібностей і педагоги-практики з досвідом роботи з обдарованими дітьми.

Кожний слухач після закінчення навчання розробляє авторський проект щодо навчання й виховання обдарованих учнів, якій презентує на щорічній конференції “Теоретичні аспекти освіти обдарованих учнів”. Метою таких конференцій є обмін інформацією і досвідом; проведення майстер-класів, консультації спеціалістів центру; друк методичних та наукових публікацій [3, с. 42].

У 2009 р. Міністерство національної освіти Польщі теж здійснило спробу допомогти вчителям та ввело в дію розраховану на декілька років програму “Підвищення праці вчителя”. Метою програми стало покращення матеріального стану вчителів. Безумовно, гроші не є важливим показником оцінювання вчительської професії, однак розмір вчительської пенсії польських вчителів вже давно вважається малим.

МНО намагається систематизувати роботу з обдарованими учнями, надаючи їй цілісності та систематичності. А це означає, що в роботі з обдарованим учнем, крім учителів, братимуть участь дитячі психологи та шкільні педагоги, що сприятиме виявленню більшої кількості обдарованих дітей.

Висновки. На думку науковців та освітянських діячів, польська школа має стати “кузнею талантів”. А для цього необхідно створити шкільну, місцеву, регіональну та державну систему допомоги обдарованим учням. Міністерство національної освіти, Національний фонд допомоги обдарованим учням, фундації, місцеві органи територіального самоуправління роблять

суттєвий внесок у вирішення цього питання, оскільки допомога у виявленні, діагностиці та розвитку здібностей є важливою формою допомоги молодим обдарованим людям, які входять в доросле життя.

Література

1. Pomoc państwa i instytucji pozarządowych dla dzieci zdolnych. Kancelaria Senatu Biuro analiz i dokumentacji. – P. 21.
2. Jantos M. Uzdolnione dzieci, opracowanie na stronie internetowej krakowskiej Platformy Obywatelskiej [Електронний ресурс] / M. Jantos. – Режим доступу: www.krakow.platforma.org/pracujemy.php?id=26.
3. Limont W. Czy potrzebna jest pedagogika zdolności? // Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych / Wiesława Limont, Cieślukowska Joanna. – Kraków : Oficyna Wydaw. Impuls, 2004. – P. 31–63.
4. Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2006 w Polsce, ze strony internetowej [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.ifispan.waw.pl/files/gfx/PISA/PISA_2006_071130.pdf.
5. Stromkowska J. Dziecko uzdolnione w klasie szkolnej, ze strony internetowej [Електронний ресурс] / J. Stromkowska. – Режим доступу: www.szkolnictwo.pl.
6. Strona internetowa Fundacji Dzieło Nowego Tysiąclecia [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.dzielo.pl.
7. Wspieranie rozwoju uczniów zdolnych: specjalne rozwiązania stosowane w szkołach w Europie, Opracowanie EURYDICE, Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury, Warszawa, 2008.

ВЕРБИЦЬКА П.В.

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В МІСЦЕВІЙ ГРОМАДІ ЯК СКЛАДОВА ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Громадянська компетентність молодого покоління може бути сформована лише в ході безпосередньої соціальної практики в навчальному закладі та місцевій громаді шляхом залучення до діяльності органів учнівського самоврядування, молодіжних громадських організацій. Відповідно, активізація громадянського виховання пов'язана з питаннями розвитку партнерства різних суб'єктів громадського життя в процесі виховання молодих громадян. Саме тому важливим завданням громадянського виховання є формування громадянської компетентності учнівської молоді шляхом засвоєння соціального досвіду і відносин у місцевій громаді в ході практичної соціально орієнтованої діяльності.

Слід констатувати значну увагу вітчизняної педагогічної науки до методики громадянського виховання (Л. Архипенко, Ю. Завалевський, Т. Єлагіна, П. Кендзьор, А. Молчанова, К. Чорна); організації соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю (О. Безпалько, І. Зверева, Г. Лактіонова); інтеграції соціальних впливів у виховному процесі (Н. Чернуха, Т. Ткачова).

Мета статті – проаналізувати ефективні педагогічні підходи до організації активної участі учнівської молоді у процесі прийняття рішень на місцевому рівні на основі соціального партнерства.

Спираючись на визначення І. Беха про те, що період ранньої юності є часом громадянського становлення людини, її соціального самовизначення, активного залучення до громадського життя, формування духовних якостей особистості [2, с. 102], учнівська молодь розглядається

нами як особлива соціальна та вікова група, важливий стратегічний ресурс суспільного розвитку. Саме в юнацькому віці особистості необхідний досвід реальної громадянської участі, який допомагає зіставляти власні уявлення із реальною дійсністю. Залучення учнівської молоді до суспільного життя, політичних та соціально-економічних процесів містить неабиякий потенціал для подальшого поступу демократичного суспільства.

Водночас, як свідчить досвід, учнівська молодь, як і переважна більшість дорослого населення України, недостатньо ознайомена із сферою діяльності органів місцевого самоврядування, нерідко отожднюючи її з повноваженнями органів влади, займає пасивну позицію, їй властивий патерналізм, у результаті чого потенціал місцевої громади не використовується належним чином, а демократичні процеси гальмуються. Аналіз існуючої виховної практики показує, що учні та дорослі мають досвід несистематичної проектної діяльності, частково пов'язаної із місцевим довкіллям. У свою чергу, ті учні і вчителі, які організують суспільно корисну діяльність у своїх навчальних закладах, вказують на нерозуміння їхніх ініціатив з боку органів місцевого самоврядування, засобів масової інформації, відзначають відсутність конструктивної комунікації та співпраці на рівні місцевої громади. Однією із проблем сучасного молодіжного громадського руху є незначний відсоток тих організацій, які реально готові та вміють працювати з дітьми та молоддю, мають певні знання й навички такої роботи. Робота молодіжних організацій здебільшого обмежується організацією масових заходів, як правило, тематичного характеру. Нерідко молодіжні організації виконують замовлення певних політичних партій.

Підсумовуючи вищесказане, зазначимо, що така ситуація певним чином зумовлена як відсутністю загальної державної політики щодо залучення молоді до активної участі у місцевій громаді, так і браком методичних розробок, інформаційних матеріалів, які б допомагали вчителям та учнівській молоді налагоджувати тісну соціальну співпрацю. Підтвердження актуальності зазначеної проблеми дослідження міститься в освітянських нормативно-правових документах. Зокрема, у Національній доктрині розвитку освіти наголошується, що "...державна політика в галузі освіти спрямовується на посилення ролі органів місцевого самоврядування, активізацію участі батьків, піклувальних рад, меценатів, громадських організацій, фондів, засобів масової інформації у навчально-виховній, науково-методичній, економічній діяльності навчальних закладів, прогнозуванні їх розвитку, оцінці якості освітніх послуг" [4, с. 4].

Засадничим принципом громадянського виховання учнівської молоді є положення, що загальноосвітній навчальний заклад є соціальною і відкритою системою. Відповідно, виховна система навчального закладу як соціальна система не може успішно функціонувати, спираючись лише на внутрішні шкільні ресурси. Демократичний навчальний заклад забезпечує тісний взаємозв'язок шкільного життя із місцевою громадою, налагоджуючи зовнішні зв'язки, збагачуючись її ресурсами, відтворюючи її потенціал у процесі громадянського виховання молодого покоління.

Відтак реалізація громадянського виховання шляхом участі учнівської молоді у житті місцевої спільноти нами представлена такими аспектами: встановлення партнерських відносин навчального закладу із місцевою спільнотою, співпраця із органами місцевого самоврядування, ініціювання учнівською молоддю створення молодіжних громадських організацій, встановлення громадських зв'язків у місцевій громаді, формування позитивного іміджу місцевої спільноти, зміцнення демократичних цінностей та традицій місцевої громади.

Доцільно зазначити, що виховне середовище навчального закладу представляє сукупність впливу різних чинників на процес становлення, розвиток та самореалізацію особистості. У контексті досліджуваної проблеми М. Савчин зазначає такі об'єктивні умови психічного й особистісного розвитку дитини: макросоціальні – рівень економічного та культурного розвитку суспільства, освітній, рівень турботи про дитину, національні традиції виховання; мікросоціальні – процеси в малих групах (сім'я, клас, школа), характер спілкування в них, взаємодія цінності групи; психоматичні (генотип, особливості пренатального і постнатального розвитку) [6, с. 45]. У процесі засвоєння вихованцями соціальної інформації та прикладів соціальної поведінки Л. Шелестова виділяє мега-, макро-, мезо-, мікрофактори середовища, що є зовнішніми для психічного світу людини. Відповідно, мегафактори, на її думку, впливають на соціальне становлення людей цілого світу; макрофактори визначають напрями соціалізації людей – мешканців певної країни, суспільства, держави; мезофактори – умови соціалізації великих груп людей, які розмежовуються за типом місцевості і поселень, у яких вони проживають (регіон, село, місто), за ознакою належності до тих чи інших субкультур; мікрофактори – чинники мікросоціуму, які безпосередньо впливають на формування особистості (сім'я, однолітки, громадські, державні організації, мікросоціум, навчально-виховні інституції) [7, с. 30–31].

Серед специфічних для громадянського становлення особистості чинників середовища нами виділено такі соціальні інститути: сім'я, навчальний заклад, громадські організації, засоби масової інформації, органи місцевого самоврядування і місцевої влади. Саме вони, як свідчить наш досвід, формулюють суспільні запити навчальному закладу на підтримання, відтворення соціокультурних цінностей, передання соціального досвіду, норм і моделей громадянської поведінки молодому поколінню, забезпечуючи сталість та наступність системи громадянського виховання.

Отже, демократичне виховне середовище загальноосвітнього навчального закладу нами визначено сферою соціальної взаємодії суб'єктів виховної системи з усією багатоманітністю її зв'язків, впливів, відносин і діяльності та включає такі компоненти: сім'я (відносини, цінності, умови життя); навчальний заклад як внутрішнє середовище виховної системи (культура шкільної спільноти, моральна атмосфера, наявність демократичних процедур, умови розвитку особистості в навчально-виховному процесі); місцева громада як зовнішнє середовище виховної системи

(соціокультурні та політико-економічні особливості, демократичні традиції, характер відносин суб'єктів шкільної та місцевої спільноти).

Відповідно до цієї структури громадянське виховання особистості залучає та об'єднує інтереси всіх суб'єктів соціальної взаємодії – учнів, вчителів, батьків, державні та суспільні інституції, місцеву громаду. Органи влади та місцевого самоврядування, громадські організації, засоби масової інформації, на наше переконання, мають формувати громадянську культуру молодого покоління, надаючи простір для активності громадян, сприяючи їхньому залученню до участі у суспільних справах. Саме таке соціальне партнерство, за нашим припущенням, здатне забезпечити демократичний розвиток загальноосвітнього навчального закладу та результативність процесу громадянського виховання учнівської молоді. Отже, можна зробити висновок, що соціокультурні умови зовнішнього середовища виховної системи істотно впливають на відносини загальноосвітнього навчального закладу і соціуму.

Наша позиція узгоджується із висновком С. Рябова [5, с. 26] про те, що позитивні зміни в громаді й суспільстві загалом відбуваються в результаті реалізації громадської активності – спільної діяльності громадян та різноманітних суспільних інституцій, а розвиток такої співпраці формує соціальний капітал місцевої громади. У цьому контексті актуальною є думка О. Безпалько про те, що реалізацію соціальних проектів у територіальній громаді можна розглядати не лише як процес, спрямований на вирішення соціальних проблем окремих груп населення, а й як напрям саморозвитку та самовдосконалення членів громади, формування у них відповідальності за події, які відбуваються в житті громади [1, с. 76].

Відповідно до цього, важливим напрямом громадянського виховання учнівської молоді є використання потенціалу та ресурсів місцевої громади у реалізації цього важливого суспільного завдання, соціальне партнерство навчального закладу та місцевої громади, залучення представників місцевої спільноти до співпраці в процесі реалізації соціальних ініціатив.

Отже, громадянська компетентність підрастаючого покоління може бути сформована лише в ході безпосередньої соціальної практики, залучення до діяльності молодіжних громадських організацій, органів учнівського самоврядування. Діяльність учнівської молоді у молодіжних структурах сприяє оволодінню нею досвідом створення, впливу і контролю суспільної політики на місцевому рівні, знаннями, уміннями й цінностями, необхідними для ефективного врядування та управління місцевими справами. Така робота надає змогу юним громадянам відчувати свою належність до місцевої громади, ідентифікувати себе з нею, знайти своє місце в суспільному житті. Підтвердженням правильності нашої думки є наукове трактування педагогічних завдань молодіжних громадських організацій – створення умов для самореалізації, саморозвитку особистості. “Виховний вплив такої організації на становлення особистості полягає в такому: вона засвоює соціальні норми і правила поведінки в групі; формується особистість, її цінності та принципи, норми поведінки. Участь молоді в їх діяльності є позитивним виховним фактором” [7, с. 49].

Однією з ефективних організаційно-педагогічних форм участі молоді та соціального партнерства у місцевій громаді є “Молодіжна рада”, яка передбачає досягнення таких навчально-виховних завдань: вивчення механізмів діяльності органів місцевого самоврядування, формування та використання коштів місцевого бюджету; ознайомлення із проблемами територіальної громади, навчання основам самоврядування, компетентній участі у виборах (органів молодіжного самоврядування); ініціювання та участь у діяльності молодіжних органів місцевого самоврядування; залучення до демократичних процесів на місцевому рівні (через вибори і представницькі органи) з метою вирішення проблем молоді на рівні громади; навчання обстоюванню молодіжних інтересів на місцевому рівні, налагодженню конструктивної співпраці з органами місцевого самоврядування та громадою загалом [3].

Організаційно-педагогічна форма “Молодіжна рада” включає комплекс заходів, об’єднаних загальною стратегією: проведення виборів до органу молодіжного самоврядування у місцевій громаді (форми: мала селищна, міська, районна рада, молодіжний парламент населеного пункту, молодіжна рада, тіньова молодіжна селищна рада тощо); створення молодіжних об’єднань у рамках органів місцевого самоврядування; створення дорадчих молодіжних структур (ради, парламенту, форуму та ін.) у навчальному закладі, структурі місцевих органів самоврядування; обговорення та підготовка альтернативних пропозицій учнівської молодіжної ради стосовно питань молодіжної політики, що порушуються на сесії міської ради; виступ молодіжних парламентарів із пропозиціями на засіданні місцевої ради; презентація соціальних ініціатив у громаді.

У ході першого етапу реалізації цієї організаційно-педагогічної форми учнівська молодь ознайомлюється із законодавчими документами, які регламентують питання участі громадян у вирішенні справ місцевої громади, структурою та функціями органів місцевого самоврядування; різними формами громадянської активності; навчається методиці успішної взаємодії з владними структурами та неурядовими організаціями при вирішенні соціально важливих проблем місцевої громади. Другий етап включає формування органу молодіжного самоврядування, проведення демократичних виборів, визначення засад його діяльності та напрямів роботи, ініціювання соціальних справ та активізацію соціального партнерства у місцевій громаді. Третій етап передбачає проведення місцевого та регіонального Форуму лідерів молодіжного самоврядування (за участю команд з учнів, учителів та представників місцевого самоврядування), на якому відбувається презентація результатів суспільно корисної діяльності учнівської молоді, узагальнення досвіду соціального партнерства учнівської молоді та місцевої влади.

Залучення місцевої спільноти до активного обговорення проблем, які вирішуються органами місцевого самоврядування; налагодження тісного зворотного зв’язку між навчальним закладом, громадою та органом місцевого самоврядування є пріоритетними напрямками роботи Молодіжної

ради. Змістом діяльності учнів за цим напрямом є вивчення громадської думки з питань, які розглядаються місцевим самоврядуванням; залучення місцевої спільноти до їхнього активного обговорення; ознайомлення депутатів із думкою громадськості, налагодження зворотного зв'язку між громадою та місцевою радою.

Водночас вивчення потреб та запитів учнівської молоді у місцевій громаді, сприяння прийняттю рішень з актуальних питань молодіжної політики органами місцевого самоврядування є важливим аспектом громадської діяльності учнівської молоді. З метою реалізації виховної діяльності у цьому напрямі ініціативна група учнівської молоді ознайомлюється з поточною діяльністю органу місцевого самоврядування; досліджує прийняті рішення щодо молодіжних питань, оцінює їхню ефективність та дієвість; проводить вивчення громадської думки шляхом опитування й анкетування; аналізує молодіжні потреби, розробляє пропозиції місцевій раді; готує матеріали для засобів масової інформації та відповідні подання до депутатських комісій; інформує місцевих жителів та проводить шкільну прес-конференцію, де представляються досягнуті результати.

Як свідчить успішний досвід впровадження цієї організаційно-педагогічної форми, напрямами та формами діяльності ініційованих учнівською молоддю органів молодіжного самоврядування були такі: залучення жителів громади до активного обговорення проблем, які вирішуються органами місцевого самоврядування; налагодження зворотного зв'язку між громадою та місцевим самоврядуванням; інформування органів місцевого самоврядування про актуальні проблеми місцевої громади; анкетування громадськості, публічні обговорення та дебати; участь у роботі засідань органу місцевого самоврядування; сприяння розвитку молодіжної політики у населеному пункті, мікрорайоні; створення та функціонування веб-сторінки в Інтернеті населеного пункту, молодіжної газети в місцевій громаді; створення та підтримка краєзнавчого музею; організація Молодіжної дошки пошани; проведення молодіжної юридичної консультації для місцевої спільноти; організація спортивних свят, змагань із залученням дорослих членів місцевої громади; здійснення контролю за правовою та екологічною ситуацією у місцевій громаді; активізація спортивного руху (змагання, турніри, поєдинки з різних видів спорту); пропаганда здорового способу життя; організація дозвілля молоді (свята, фестивалі, концерти, вікторини, вистави).

Слід зазначити, що результатами впровадження організаційно-педагогічної форми “Молодіжна рада” у загальноосвітніх закладах різних регіонів України стало формування молодіжних органів самоврядування у місцевій громаді, які здатні вирішувати актуальні суспільні проблеми та проблеми молоді; встановлення партнерства у місцевій громаді; привернення суспільної уваги до молодіжної проблематики органів влади, громадських організацій, засобів масової інформації, створення і функціонування механізмів участі молоді у формуванні та реалізації молодіжної політики, впливу на прийняття рішення у місцевій громаді, участі у діяльності молодіжних органів самоврядування.

Важливим наслідком залучення молоді до такої форми виховної діяльності стало оволодіння нею базовими громадянськими здатностями – соціально-комунікативною (планування спільної проектної діяльності, навички усної та письмової соціальної комунікації з представниками місцевих органів влади, самоврядування, контактування із ЗМІ, громадськістю, відстоювання молодіжних інтересів, представлення результатів діяльності та їх оцінювання тощо), інформаційно-дослідною (робота зі збирання та аналізу різноманітних джерел інформації, навчання прийомам роботи з мас-медіа, комп'ютерними інформаційними системами, офіційними джерелами інформації); усвідомленого вибору і прийняття рішення (навчання методам прийняття рішень у питаннях молодіжної політики та практиці впливу на цей процес у місцевій громаді, навичкам ознайомлення громадськості з політичними рішеннями, здійснення моніторингу прийняття суспільних рішень і усвідомленого вибору на демократичних принципах); громадянської участі (навички участі у соціальних та політичних процесах, членство в молодіжних організаціях, участь у демократичних процедурах різного рівня – голосуванні, виборах, опитуванні, політичному обговоренні).

У вказаному напрямі громадянського виховання учнівської молоді особливого значення надається налагодженню зв'язків із місцевою спільнотою, що відбувається за такими напрямками: покращення взаєморозуміння між навчальним закладом та громадськістю; налагодження партнерства із різними соціальними інституціями; просвіта громадськості (звернення уваги на шкільні та суспільні проблеми, цілі діяльності); зміна підходів органів влади до вирішення соціальних проблем; залучення партнерів для проведення спільних акцій; створення громадського обличчя загальноосвітнього навчального закладу тощо.

Як свідчить практика, у процесі суспільно корисної діяльності, ініційованої учнівською молоддю, налагоджуються партнерські відносини як всередині навчального закладу, так і з органами місцевої влади і самоврядування, громадськими організаціями, державними та приватними економічними структурами, правоохоронними органами, засобами масової інформації.

Як уже зазначалось, відкритість діяльності загальноосвітньої школи як суспільної інституції неможлива без активного інформування місцевої спільноти. Важливою є співпраця учнівської молоді із засобами масової інформації; запрошення журналістів на заходи; публікації в місцевій пресі, Інтернеті; радіо- та телепередачі про діяльність навчального закладу. На жаль, ЗМІ не завжди надає підтримку у висвітленні шкільних громадських заходів. Доцільно для інформування громадськості використовувати різноманітні канали комунікації: особисті контакти, підготовка та поширення власних інформаційних матеріалів, створення шкільних ЗМІ.

Налагодження співпраці з підприємницькими структурами, залучення їх до діяльності не лише в ролі спонсорів, але й експертів і зацікавлених сторін передбачає такі форми співпраці: забезпечення безкоштовної реклами під час благодійних заходів; підписання угоди про

співпрацю з навчальним закладом. Взаємодія навчального закладу і органів місцевої влади та самоврядування у рамках партнерства спонукає до прийняття ряду рішень та місцевих нормативних актів, спрямованих на підтримку місцевих соціальних ініціатив. Це є можливим завдяки згуртуванню всіх зацікавлених сторін навколо спільно визначених проблем та орієнтації на відкриту співпрацю. Ефективним є також залучення представників навчального закладу до розробки та прийняття місцевих програм, урахування їхньої думки та експертних оцінок. Встановлено, що навчальний заклад, молодіжні громадські організації, компетентні вчителі для органів влади є інструментом створення позитивного іміджу, джерелом ресурсної підтримки. Вони також здатні надавати експертну підтримку при розробці стратегій розвитку, цільових профільних програм.

Висновки. Узагальнюючи, можна зробити висновок про суспільне значення громадянського виховання учнівської молоді, що здійснюється в навчальних закладах засобами ефективних організаційно-педагогічних форм, спрямованих на розбудову соціального партнерства у місцевій громаді. Це сприяє розвитку мотивації та усвідомлення членами місцевої громади важливості залучення до суспільних справ; її консолідації; створенню умов для участі учнівської молоді в суспільно корисній громадянській діяльності; зміцненню соціального партнерства; розвитку лідерських якостей та громадянської компетентності учнівської молоді; забезпеченню міжвікової активності, яка дає користь усім громаді.

Чинниками виховного впливу та створення сприятливих умов для залучення місцевої громади до громадянського виховання визначено наявність навчального компонента для всіх суб'єктів взаємодії; інституалізацію відносин між молодіжними громадськими організаціями, навчальними закладами й органами влади; активізацію роботи молодіжних громадських організацій; об'єднання громадян для впливу на прийняття суспільного рішення; обмін досвідом; налагодження зв'язків із засобами масової інформації. Соціокультурні особливості місцевої громади як зовнішнього середовища громадянського виховання особистості визначають спрямованість і характер процесу громадянського виховання.

Таким чином, аналіз виховної діяльності у місцевій громаді засвідчив, що важливими результатами організації громадянського виховання в сучасних умовах є сприяння громадянській активності молоді, спрямованої на позитивні зміни у місцевій громаді, формування в українській молоді активної громадянської позиції; інтеграція представників місцевої спільноти на базі демократичних цінностей.

Література

1. Безпалько О.В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методологічні основи : монографія / О.В. Безпалько ; М-во освіти і науки України ; Ін-т проблем виховання Академії педагогічних наук. – К. : Наук. світ, 2006. – 363 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості : підручник для вищ. навч. закл. / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 838 с.
3. Молодіжна Рада в місцевій громаді: інф.-метод. матеріали для педагога-консультанта молодіжного проекту / [П. Вербицька, О. Войтенко, Н. Голосова та ін.]. – Л. : Українські технології, 2007. – 110 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – 23 квітня. – № 33. – С. 2–6.

5. Рябов С.Г. Демократична громадянськість: концептуально-методологічні проблеми громадянської освіти : конспект лекцій / С.Г. Рябов. – К. : Наук. думка, 2001. – 143 с.
6. Савчин М. Педагогічна психологія : навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. / М. Савчин. – Дрогобич : Відродження, 1998. – 200 с.
7. Участь молоді в процесах прийняття рішень на рівні школи / [за заг. ред. Л.В. Шелестової]. – К. : Калита, 2005. – 96 с.

ГРИЦКОВА Ю.В.

РОЛЬ ТА МІСЦЕ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ БАТЬКІВ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ ЇХНЬОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)

Рівень розвитку сучасного суспільства залежить від багатьох чинників, серед яких педагогічна культура його членів, зокрема батьків, посідає значне місце. Завдання, що стоять сьогодні перед школою, – виховання високоморальної, всебічно розвинутої, гармонійної особистості – не можна вирішувати без активної допомоги громадськості, без свідомої участі сім'ї. Відтак, однією з важливих і складних проблем сучасної педагогічної теорії і практики є формування педагогічної культури батьків як основи вдосконалення сімейного виховання, а одним із шляхів її вирішення – опанування історико-педагогічного досвіду, у якому зосереджено цінні результати науково-методичних пошуків вітчизняних педагогів, громадських діячів конкретного історичного періоду.

У контексті дослідження цікавою є друга половина ХХ ст. – період створення та функціонування системи формування педагогічної культури батьків (системи батьківського всеобучу).

Проблема формування педагогічної культури батьків у другій половині ХХ ст. знайшла своє відображення в дослідженнях багатьох педагогів та науковців. Так, її теоретичні основи представлено в працях А.Н. Арбузова, О.В. Бондаревської, І.В. Гребенникова, Л.В. Ковінько; організаційно-методичні питання проведення педагогічної просвіти та самоосвіти батьків висвітлювали Т.В. Воликова, М.С. Демидов, Р.М. Кап-ралова, А.П. Кондратюк, В.О. Просецький, О.А. Тихонов; діяльність громадських закладів із формування педагогічної культури батьків аналізували Л.В. Дубровіна, Ф.І. Казакова, В.А. Маїшева, М.Д. Махлін, А.Г. Хрипкова. Вчені розглядають різні джерела формування педагогічної культури батьків у досліджуваний період, проте спеціальна психолого-педагогічна література ще не була в полі зору науковців.

Мета статті – розкрити роль і визначити місце спеціальної психолого-педагогічної літератури в системі формування педагогічної культури батьків (друга половина ХХ ст.).

У ході наукового пошуку встановлено, що важливим напрямом формування педагогічної культури батьків у другій половині ХХ ст. було розроблення спеціальної психолого-педагогічної літератури для батьків – навчальних посібників, словниково-довідкової літератури, авторських програм, праць видатних педагогів, письменників, що розкривали зміст і методику сімейного виховання. Однією з таких праць у досліджуваний

період стала видана наприкінці 1950-х рр. праця “Виховання дітей у сім’ї”, написана членами кафедри педагогіки Марійського державного педагогічного інституту імені Н.К. Крупської [2].

Зазначимо, що в процесі роботи над книгою автори спиралися на праці А.С. Макаренка. Так, у книзі розкрито теоретичні питання, визначені педагогом: співвідношення ролі виховання та особливостей розвитку дітей, методи виховання потреб, умови та засоби забезпечення єдності свідомості й поведінки тощо. Педагоги узагальнили найцінніше, перевірене на практиці в галузі сімейного виховання, спираючись на нові на той час досягнення педагогічної науки.

У першому розділі “Загальні питання сімейної педагогіки” авторами розкрито загальноосвітнє та практичне значення педагогіки для батьків, обґрунтовано роль виховання в розвитку особистості, охарактеризовано складові формування всебічно розвинутої особистості (розумове, фізичне, моральне, естетичне виховання та політехнічна освіта), основні принципи сімейного виховання: зв’язок виховання з життям, виховання в колективі, перспективність виховання, вимогливість у сполученні з повагою до дитини, “виховання через позитивне”. У цьому ж розділі розкрито специфіку сім’ї в суспільстві, висвітлено питання відповідальності батьків за виховання дітей.

У розділі “Основи успішного виховання дітей у сім’ї” значне місце відведено авторитету та особистому прикладу батьків у сімейному вихованні, розкриттю умов, що визначають авторитет. Підкреслено значення здорового побуту сім’ї як однієї з найважливіших умов успіху виховання дітей у батьківському домі. У цьому ж розділі батьки знайомилися з педагогічним тактом як важливою органічною частиною педагогічної майстерності. При цьому зазначено, що необхідною умовою педагогічного такту батьків виступає повага до гідності дитини, відповідність тону вимогливості батьків до індивідуальних та вікових особливостей дітей.

Третій розділ книги – “Основні види діяльності дітей” – містив відомості про те, що особистість формується в ході діяльності. Так, у розділі характеризувалася специфіка таких видів діяльності дітей, як гра, навчання, праця. Крім того, у розділі надавалися поради, як, враховуючи інтереси та реальні можливості дітей старшого шкільного віку, забезпечити їм свободу вибору професії.

Наступний розділ книги присвячено проблемам виховання в сім’ї рис характеру та поведінки. Чільне місце відведено вихованню в дітей єдності слова та справи, принцип якої розглядався як переконливість, що формується в пошуках, переживаннях, в обміркуванні власної поведінки. Крім того, у розділі висвітлено проблему виховання дисциплінованості та організованості в дітей у сім’ї, розкрито основні риси дисциплінованості в суспільстві. Значну увагу приділено й питанню виховання культури поведінки дітей.

Зазначимо, що книга “Виховання дітей у сім’ї” була в досліджуваний період досить поширеним посібником для слухачів народних університетів

педагогічних знань, батьків, що займалися самостійно педагогічною освітою. Її ціна була доступною для широкого кола батьків. Перше видання вийшло накладом 95 тис. примірників, друге (у 1962 р.) – накладом 100 тис. екземплярів.

Із серії “Книги для батьків”, що вийшла у видавництві “Просвіта” у 60-ті рр. ХХ ст., слід виділити книгу досвідченого педагога К.Л. Трофимова “Сім’я та діти”. Автор на науковому рівні висвітлює психологічні особливості дітей різних вікових груп та на основі цього розкриваються найважливіші питання батьківської педагогіки; описує досвід виховання дітей у сім’ях, різних за своїм соціальним станом, культурним рівнем та кількістю членів; розглядалися загальні умови успіху сімейного виховання. Спеціальна глава книги присвячена трудовому вихованню дітей, розвитку в них самостійності та ініціативи.

Популярною в досліджуваній період була й праця Є.А. Аркіна “Батькам про виховання”, яка містила відповіді на багато питань, що виникали в практиці сімейного виховання. Так, у своїй праці автор пояснював батькам необхідність трудового виховання дітей у сім’ї, виховання у дітей волі й характеру, дисциплінованості, самостійності, розвитку розумових сил та здібностей, вироблення навичок і звичок культурної поведінки, культури взаєморозуміння у спілкуванні відповідно до вікових та індивідуальних особливостей. Обов’язковою умовою успіху сімейного виховання педагог вважав самоосвіту та самовиховання батьків, а причини невдач у цьому процесі вбачав у неправильній поведінці самих батьків [1].

Накладом 80 тис. екземплярів видавництво “Знання” у 1964 р. опублікувало книгу О.О. Пінта “Це вам, батьки” (роздуми педагогів про виховання школярів), яка була призначена для слухачів народних університетів педагогічних знань та для всіх батьків, що робили перші кроки в педагогіці, щоб навчитися правильно виховувати дітей та онуків. Автор не ставив за мету вичерпний розгляд усієї педагогічної проблематики, він звертав увагу батьків лише на ряд найважливіших питань сімейного виховання (роль батьків та старших членів сім’ї у формуванні особистості, розвиток у дітей бажання навчатися; виховання у них культури поведінки; виховання свідомого ставлення до праці тощо). Крім того, педагог характеризував та аналізував найпоширеніші в досліджуваній період форми роботи школи з батьками, засоби шкільної педагогічної пропаганди.

Проведене дослідження дало змогу констатувати, що суттєвий внесок у пропаганду ідей сімейної педагогіки зробили й автори книг із серії “Батькам про дітей”, матеріал яких проходив апробацію у виступах на зборах у школі, у вигляді лекцій у народних університетах педагогічних знань для батьків, у передачах по радіо та телебаченню, у газетних публікаціях. Тут узагальнювався досвід багатьох батьків із питань розвитку та виховання дітей, розкривалися основні положення сімейної педагогіки.

Проблемою підвищення педагогічної культури батьків у другій половині ХХ ст. опікувалися й наукові співпрацівники Академії педа-

гогічних наук СРСР. Так, разом з учителями, лікарями, юристами, журналістами, діячами культури в 1977 р. вони підготували книгу для батьків – “Діалоги про виховання”. У 1982 р. у видавництві “Педагогіка” вийшло друге видання цієї книги за редакцією В.М. Столетова [3].

Книга складалася з трьох частин. Перша частина книги (“Ваша дитина”) знайомила читачів із такими питаннями, як: співвідношення біологічного та соціального в розвитку людини, природжені та набуті якості, основи виховання дітей дошкільного віку. Далі розглядалися витoki формування творчої особистості в умовах рідної домівки: як допомагати молодшому школяру гарно навчатися, виховувати у нього любов до праці, розвивати інтерес до технічної творчості, “використовувати” у ролі великого вчителя природу. Значне місце відводилося й ролі батьків у пізнанні дітьми світу прекрасного шляхом залучення їх до різних видів мистецтва, розвитку художньої творчості, використання кіно, радіо- і телепередач. Автори надавали науково обґрунтовані рекомендації батькам про те, як навчати дітей раціонально використовувати час, з повагою ставитися до свого та чужого часу як до найбільшої цінності.

Друга частина книги – “Педагогіка сімейних відносин” – присвячувалася розкриттю ролі сім’ї в духовному становленні особистості дитини. У цій частині автори розглядали сутність “сімейної демократії” як фактора виховного впливу на дітей, характеризували особливості мікроклімату сім’ї та його вплив на виховання моральних почуттів, культури поведінки. Увага батьків приверталася й до чинників, які визначали процес сімейного виховання: характер сімейного укладу, відносини між членами сім’ї, сімейні традиції, авторитет батьків та їхня педагогічна культура: знання наукових основ сімейної педагогіки, вміння та навички виховання, володіння педагогічною майстерністю як проявом педагогічної мудрості.

Третя частина книги (“Коли настає дорослість”) давала батькам уявлення про вікові особливості учнів середнього та старшого шкільного віку. Вони дізнавалися й про головне надбання раннього юнацтва – про відкриття свого внутрішнього світу. Крім того, у цій частині розкривалася роль трудового виховання, надавалися рекомендації батькам з питань профорієнтації дітей. Мова йшла й про моральну та психологічну підготовку юнаків і дівчат до сімейно-шлюбних відносин.

Вихованню дитини дошкільного віку присвячувалася й книга “Методика раннього розвитку дитини: від 0 до 5 років” Б.П. Нікітіна, О.А. Нікітіної (1981 р.), що розкривала значення гри у вільному розвитку дитини. Книга містила серію розвивальних ігор, багатofункціональність яких давала можливість підлаштовувати їх під конкретну дитину, її інтереси й рівень розвитку, а широкий вибір рівнів складності давав змогу підтримувати інтерес дитини протягом декількох років.

Багато уваги приділялося й гармонійному фізичному розвитку дошкільників. Загартовування з дитинства, вправи на спортивних снаря-

дах, запропоновані педагогами, збалансоване харчування, виступали запорукою відмінного фізичного й емоційного здоров'я дитини.

У контексті нашого дослідження цікавим є й виданий сотисячним накладом у 1987 р. посібник С.Л. Соловейчика “Педагогіка для всіх: Книга для майбутніх батьків” (видавництво “Дитяча література”) [5]. Книга складалася з трьох глав: перша глава книги присвячувалася батькам, друга – дітям, третя – відносинам між батьками та дітьми. Основні акценти автор робив на вихованні самостійності (формування вільної людини), сполученні любові та совісті у вихованні дитини, на прагненні до нескінченного – добра, краси, високого та світлого тощо. Значна увага приділялася й питанню співпраці дітей та батьків у процесі виховання.

Варто підкреслити, що “Педагогіка для всіх” була цінним посібником не тільки для батьків, а й для всіх, хто мав стосунок до виховання підростаючого покоління. Вона була написана на рівні досягнень світової педагогічної думки та орієнтувала на те, як виростити гідну людину.

Зазначимо, що, крім педагогічних знань, у досліджуваній період увага приділялася й поширенню психологічних знань серед населення. Так, у 1988 р. видавництво “Педагогіка” великим накладом (300 тис. екземплярів) опублікувало книгу “Популярна психологія для батьків” – практичний посібник із психології сімейних відносин та виховання дітей, адресований до масового читача.

Кожна глава книги містила два розділи: розповідний та консультативний, що давало змогу подати психологічні проблеми родини з позицій і психолога-дослідника, і гуманістичних узагальнених проблем та завдань виховання особистості, і конкретних батьківських турбот щоденного життя сім'ї. Побудова книги цілком відповідала хронологічній логіці розвитку сімейних відносин: спочатку розглядалися питання становлення родини, психологічні закономірності подружнього спілкування, причини криз і конфліктів молодій сім'ї, а потім психологічні відносини в сім'ї. Таким чином, проблеми сімейного виховання аналізувалися в нерозривній єдності з подружніми відносинами, сім'я виступала у книзі як єдине ціле, як складна багаторівнева система. Зауважимо, що такий підхід був новаторським для вітчизняних досліджень, а тим більше для літератури науково-популярного характеру. Він дав змогу по-новому підійти до розгляду ряду традиційних питань (наприклад, типів материнської поведінки, панорами почуттів батьків до дітей тощо).

Звісно, не всі питання знайшли своє відображення у книзі, більше уваги можна було б приділити багатодітній сім'ї, вихованню дитини після розлучення батьків та ряду інших актуальних психологічних проблем сім'ї. Але це було перше в нашій країні колективне психологічне науково-популярне видання із сімейної педагогіки.

Слід відзначити, що, крім науково-популярної літератури для батьків, навчальних посібників, важливим джерелом педагогічних знань і засобом формування педагогічної культури батьків у другій половині ХХ ст. були й педагогічні словники. Так, велику популярність мав виданий

у 1967 р. словник для батьків “Сімейне виховання” [4]. Зауважимо, що це була перша успішна спроба створення книги енциклопедичного характеру про життя сім’ї та виховання дітей в умовах батьківської домівки.

До складу словника входило близько 300 статей про те, як слід виховувати у дітей життєво важливі переконання, формувати твердий характер, розвивати гуманні почуття, як допомогти краще навчатися й зміцнити здоров’я. Багато статей торкалися теми трудового виховання (розкрито виховне значення праці – зміцнення фізичних сил дитини, розвиток працелюбності, розширення кругозору, формування моральних якостей тощо), значну увагу приділено й розкриттю змісту розумового, морального, естетичного виховання в сім’ї.

Зазначимо, що у 1972 р. було опубліковано другий, оновлений, варіант словника “Сімейне виховання”. При виданні цього варіанта автори виходили з того, що розвиток радянського суспільства вніс зміни до сімейного укладу. Так, сімейні відносини все більше звільнялися від впливу власних інтересів, ставали чистішими, більш людяними, скріплювалися взаєморозумінням, любов’ю, довірою, єдністю суспільних та власних інтересів батьків, усіх членів сім’ї, тому в багатьох статтях нового словника найголовнішою була ідея створення в сім’ї теплоти та затишку, добрих людських відносин, підкреслювалося полегшення засвоєння дітьми в таких сім’ях життєво необхідних знань, вироблення навичок і звичок, що відповідають нормам і вимогам моралі.

У 1990 р. державне видавництво політичної літератури опублікувало третій варіант словника для батьків – “Сімейне виховання. Стислий словник”. У статтях цього видання розкривалися основи виховання дітей у сім’ї, питання психології сімейного життя, питання зміцнення здоров’я підростаючого покоління, розглядалася взаємодія школи, сім’ї, громадськості, порушувалися проблеми морально-психологічного клімату сім’ї тощо. Кожну статтю завершували посилання на рекомендовану літературу. Крім того, перелік літературних джерел наводився й у кінці словника.

Безумовним надбанням словника було пояснення таких термінів, як “авторитаризм”, “активність дитини”, “акцентуація характеру”, “альтруїзм”, “гіперпідклубання”, “екологічне виховання”, “економічне виховання”, “естетичне виховання”, “жорстокість дитяча”, “кишенькові гроші”, “комп’ютеризація”, “лідер”, “максималізм юнацький”, “наркоманія”, “неформальні об’єднання молоді”, “психосексуальний розвиток дитини”, “формалізм у вихованні” та ін. Терміни ж попередніх видань автори, у свою чергу, наповнили новим змістом відповідно до духу часу. І хоча таке визначення слів, політизація та академічний стиль викладення матеріалу значно ускладнювали засвоєння батьками інформації, словник все одно сприяв поширенню педагогічних знань серед населення, яке цікавилось проблемами сімейного виховання. Він слугував цінним посібником не тільки для батьків, а і для вчителів, робітників просвіти та культури, медичних і юридичних працівників, що брали участь у пропаганді педагогічних знань, у формуванні педагогічної культури населення.

Висновки. Отже, у другій половині ХХ ст. виданню спеціальної літератури для батьків приділялася значна увага. Така література публікувалася великими накладками. У ній у доступній формі висвітлювалися цілі та завдання виховання, вікові особливості дітей, методи і прийоми педагогічного впливу, форми роботи школи з сім'єю й громадськістю та інші питання, що цікавили батьків того часу. Книги були надійними помічниками в педагогічній самоосвіті батьків, допомагали їм запобігати помилкам у вихованні, підвищували їхню педагогічну та психологічну культуру.

Подальші дослідження передбачають вивчення інших напрямів підвищення педагогічної культури батьків у досліджуваній період.

Література

1. Аркин Е.А. Родителям о воспитании / Е.А. Аркин. – 3-е изд. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 347 с.
2. Воспитание детей в семье : книга для родителей / [ред. З.И. Равкин]. – М. : Учпедгиз, 1959. – 432 с.
3. Диалоги о воспитании / [ред. В.Н. Столетов, сост. О.Г. Свердлов] – М. : Педагогика, 1982. – 335 с.
4. Семейное воспитание : словарь для родителей / [авт.-сост. Р. Бамм, Б. Бараш, О. Воробьева и др.]. – М. : Просвещение, 1967. – 349 с.
5. Соловейчик С.Л. Педагогика для всех : книга для будущих родителей / С.Л. Соловейчик. – М. : Дет. лит., 1987. – 365 с.

ДМИТРЕНКО Т.О., ЛАВРИК Т.В., ЯРЕСЬКО К.В.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПЕДАГОГІЧНИХ ОБ'ЄКТІВ ЯК ПІДГРУНТЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ ПОВНОТИ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Розвиток педагогіки в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. виявився в таких основних напрямках дослідження педагогічних об'єктів і зв'язків між ними, як:

1) інтенсивне формування дедуктивного складника науки, що зумовило її перехід до індуктивно-дедуктивного типу (В.П. Беспалько). Як відзначав К. Маркс, у пізнанні суспільних об'єктів неможливо користуватися ні мікроскопом, ні хімічними реактивами; і те, й інше має замінити сила абстракції.

У педагогіці широко використовуються такі абстракції: педагогічна система, педагогічний процес, педагогічна ситуація, факт тощо. Специфікою їх існування є реалізація взаємозв'язків, наприклад, у педагогічній системі відбувається педагогічний процес, ситуацію слід розглядати у статичі як педагогічну систему, а в динаміці – як педагогічний процес;

2) розвиток системного педагогічного мислення, що ґрунтується на застосуванні сукупності підходів, які дають змогу розглянути педагогічні об'єкти з різних боків. Серед таких підходів: системний (структурно-функціональний і генетичний); культурологічний (концепції: аксіологічна, діяльнісна, діалогічна); ресурсний (опис критеріїв і обмежень у формулюванні завдання оптимізації педагогічних об'єктів); тезаурусний (узгодження понять та їх визначень); факторний (виявлення факторів, суперечностей, умов зменшення рівня їх дії); кібернетичний (організація, управління, спілкування між суб'єктами педагогічної системи); технологічний (розгляд багатовимірної технології процесу як сукупності мети, етапів, засобів, результату); а також синергетичний, особистісно-діяльнісний тощо.

3) удосконалення поняттєвого апарату педагогіки було здійснено на основі закону зовнішнього доповнення, згідно з яким педагогічні об'єкти слід розглядати як багатовимірні, тобто виявляти і досліджувати зв'язки між об'єктами, що належать до одного типу.

Наприклад, педагогічна система:

– за суб'єктом і об'єктом впливу – індивідуальна (суб'єкт і об'єкт впливу – учень); групова (суб'єкти – педагог, об'єкт – група учнів); навчального закладу (суб'єкт – керівництво, об'єкт – колектив закладу); суспільства (суб'єкт – держава, об'єкт – суспільство) тощо;

– за об'єктом проектування – середня загальноосвітня школа, вищий навчальний заклад, дитячий садок тощо;

– за наявністю або відсутністю зворотного зв'язку – відкрита або закрита, відповідно;

– за структурою – система організації (спілкування) зі складниками: педагог, цілі, принципи, зміст, методи, форми спільної діяльності та учні, і система управління: педагог, цілі, принципи, зміст, методи, форми й діяльність учнів, а також зв'язки (прямі, зворотні).

Педагогічний процес розглянуто як тривимірний об'єкт, оптимальне функціонування якого забезпечується, зокрема, додержанням таких умов: впливу на особистість учня під час організації, на його діяльність – під час управління (співуправління, самоуправління). На орієнтовному етапі процесу системоутворювальним фактором є організація, на пізнавально-перетворювальному – управління і на контрольно-рефлексивному – спілкування [1];

4) розширення системи освітніх парадигм (знанняєва, культурологічна, гуманістична, людиноорієнтована тощо) через парадигму управління, згідно з якою компоненти педагогічної системи є засобами управління діяльністю учнів, що збільшує міру різноманітності діяльності органу управління (У.Р. Ешбі). На основі законів управління (необхідної різноманітності, екстремальності, зворотного зв'язку, зовнішнього доповнення) – розроблено моделі [1]:

– педагогічної системи – множинна (компоненти системи є елементами множини, розташованими в необхідному порядку), графова (компоненти системи є вершинами графа, а зв'язки між ними є його дугами), структурно-функціональна (структуру становлять компоненти і зв'язки між ними; кожному компоненту (системі) відповідає певна функція);

– педагогічного процесу – структурно-функціональна – з такими компонентами: цілі, фактори, суперечності, особливості процесу, педагогічна система, механізми здійснення процесу, відповідні технології, результати;

– педагогічної технології – множинна, графова.

Аналіз результатів розвитку педагогіки за вказаними та іншими напрямками дав змогу глибше пізнати сутність педагогічних об'єктів і зв'язків між ними. Так, педагогічна система, яка є тривимірною, включає багато компонентів і зв'язків; вона характеризується великою кількістю різноманітності і тим самим забезпечує оптимізацію педагогічного процесу за визначеними критеріями й обмеженнями (Ю.К. Бабанський, М.М. Поташник, Т.В. Лаврик, О.В. Молчанюк).

Метою статті є визначення структурно-функціональної повноти наукового дослідження з педагогіки на основі врахування взаємозв'язків педагогічних об'єктів.

Новий тлумачний словник української мови надає дефініцію повноти як вичерпної достатності, повного складу, необхідної кількості; вичерпності (усебічності) [2, с. 470].

Аналіз визначення повноти показує, що стосовно будь-якого об'єкта повнота відображає його структуру (повний склад), функції (необхідність і достатність), якість (усебічність). Якщо об'єктом розгляду є дослідження з педагогіки, то його структуру слід описати через макро- і мікроповноту. На нашу думку, структурна макроповнота включає структуру наукового апарату і змісту дослідження. Відомо, що структура наукового апарату складається з доведення актуальності проблеми і теми, мети, завдань, об'єкта і предмета, концептуальної ідеї і концепції, гіпотези, методологічної і теоретичної основ, сукупності методів, наукової і практичної новизни отриманих результатів тощо.

Оптимізація наукового апарату полягає в удосконаленні кожного компонента (мікроповнота), а також реалізації взаємозв'язків між ними. З цією метою пропонуємо розробити графову модель наукового апарату, вершинами якої є його компоненти, а дуги вказують на наявність (відсутність) зв'язків. Оптимізація здійснюється в напрямі максимізації зв'язків між компонентами наукового апарату з урахуванням обмежень, зокрема, появи логічної неузгодженості.

Ми вважаємо, що розробка компонентів наукового апарату та його опис (структура, функції) має ґрунтуватися на застосуванні факторного підходу, сутність якого відображає така інваріантна послідовність кроків [3, с. 82–85]:

- визначення факторів, що впливають на процес, який досліджується;
- опис факторів та їх аналіз;
- виявлення суперечностей, які виникають при дії факторів;
- обґрунтування проблеми і теми дослідження, доведення їх актуальності;
- формулювання мети і завдань дослідження;
- розробка педагогічних умов зменшення рівня дії суперечностей.

Як приклад розглянемо дослідження Т.В. Лаврик "Педагогічні умови оптимізації системи дистанційного навчання бакалаврів галузі "Системні науки та кібернетика" в університеті". Вчені Мінської філософської школи довели, що в людино-машинній системі діють чотири фактори: об'єктивний, суб'єктивний, особистісний і людський [4]. У системі дистанційного навчання діють такі фактори:

- об'єктивний – віддаленість у часі і просторі викладачів від студентів;
- суб'єктивний – обмеженість у здійсненні комунікацій між суб'єктами педагогічної системи;
- особистісний – студенти (особливо молодших курсів) недостатньо підготовлені до здійснення комунікацій і взаємодії з викладачем, іншими студентами;

– людський – наявність залишків авторитарного стилю спілкування деяких викладачів зі студентами в процесі дистанційного навчання.

Як результат дії вказаних вище факторів, у людино-машинній системі виникають суперечності. Вчені, які належать до філософської школи Московського університету, суперечності між об'єктивним і суб'єктивним описують як суперечності “між здатністю людини здобувати повне, абсолютне знання про навколишній світ і обмеженістю її реалізації на кожному конкретному етапі розвитку суспільства; між потребою ... в нових знаннях ... і обмеженими можливостями їх здобуття” [5, с. 37].

У дистанційному навчанні студент як суб'єкт, віддалений від викладача, виявляється недостатньо підготовленим до організації, планування, самооцінювання власної діяльності в нових умовах (суперечність особистісного фактора пов'язана з дією об'єктивного та суб'єктивного факторів).

Надання студенту достатньо повного комплексу навчальних матеріалів ще не означає, що для нього створені необхідні умови стосовно організації навчальної діяльності та управління нею, а також спілкування з викладачем й іншими студентами (суперечність особистісного фактора).

Залишки авторитарного стилю спілкування у деяких викладачів заважають встановленню постійних зв'язків зі студентами, налагодженню спільної продуктивної діяльності (суперечність людського фактора).

Розробимо умови, що сприяють зниженню рівня дії суперечностей, які виникають у процесі навчання. Відносини між викладачем і студентами відображають взаємозумовленість і взаємодоповнюваність, що забезпечують наявність зв'язків між суб'єктами. Тому можемо зробити висновок, що, крім, суперечностей, між цими суб'єктами існує і гармонія як особливий вид зв'язку.

Філософи стверджують, що гармонію становить таке відношення між сторонами, яке, відрізняючись, має загальну об'єднувальну основу і, щоб існувати, сторони передбачають одна одну: “Гармонія характеризує таке відношення, сторони якого взаємно доповнюють, але не виключають одна одну, причому це взаємодоповнення є настільки сутнісним, що без нього неможливо існування всього фрагмента дійсності, всередині якого це відношення склалося” [5, с. 84].

Процес дистанційного навчання відбувається в педагогічній системі і супроводжується наявністю суперечностей; поруч із ними існує гармонія (внутрішня, зовнішня). Наявність внутрішньої гармонії (між суб'єктами) і зовнішньої (між педагогічною системою дистанційного навчання й іншими системами – економічною, соціальною, політичною, екологічною тощо) є засадою існування і розвитку самого дистанційного навчання.

Зазначимо, що педагогічні умови, які сприяють зниженню рівня впливу суперечностей процесу навчання, мають бути спрямовані на обидві сторони – викладача і студента – для збереження і розвитку гармонії їх відносин.

Перша умова: надання студенту засобів для формування мотивації, здійснення цілепокладання, планування та рефлексії – розроблена у відповідь на виявлені проблеми стосовно недостатнього рівня здатності студентів до організації своєї діяльності. Перша умова сприяє також гармонізації відносин,

тому що студент, виконуючи настанови викладача, буде мотивованим до навчання, усвідомить його необхідність, можливість за наявних умов. Отже, перша умова має забезпечити дію системоутворювального фактора на орієнтувальному етапі навчання через самоорганізацію студента.

Друга умова: залучення студента до самостійної пізнавальної діяльності через комплекс відповідних завдань – зумовлена суперечністю між наявним, достатньо повним комплектом навчальних матеріалів і відсутністю засобів управління діяльністю на другому етапі технології – пізнавально-перетворювальному. Застосування другої умови також сприяє гармонізації відносин між викладачем і студентами через завдання, які допомагають студентові в пізнанні змісту освіти, зокрема, і на творчому рівні.

Третя умова: оптимальне поєднання засобів реалізації індивідуальної, групової та колективної діяльності студентів – забезпечує дію системоутворювального фактора – спілкування – на контрольно-рефлексивному етапі. Умова послаблює дію суперечності людського фактора і забезпечує гармонізацію відносин усіх суб'єктів педагогічної системи дистанційного навчання.

Розроблені умови можуть слугувати засобом оптимізації, якщо вони будуть ураховані при проектуванні педагогічної системи і сприятимуть максимізації критеріїв і показників системи дистанційного навчання (див. табл.).

Таблиця

**Співвідношення умов з критеріями
і показниками оптимізації системи дистанційного навчання**

№ з/п	Умова оптимізації	Критерій	Показники
1	Надання студенту засобів для формування мотивації, здійснення цілепокладання, планування та рефлексії	Розвиток здатності до самоорганізації	Мотивація до здійснення дистанційного навчання, вміння цілепокладання, планування, рефлексії
2	Залучення студента до самостійної пізнавальної діяльності через комплекс завдань	Розвиток здатності до самоуправління	Самостійність, активність, повнота, гнучкість, системність знань
3	Оптимальне поєднання засобів реалізації індивідуальної, групової та колективної діяльності	Розвиток комунікативних умінь	Уміння обмінюватися інформацією, надавати і отримувати консультацію, допомогу, оцінювати результати

Висновки. Структурно-функціональна повнота педагогічного дослідження забезпечується реалізацією взаємозв'язків (функцій) між його компонентами:

- факторами, які суттєво впливають на педагогічний процес (об'єктивним, суб'єктивним, особистісним, людським), особливо – віддаленістю в просторі й часі суб'єктів педагогічної системи;
- умовами, що сприяють зменшенню рівня впливу суперечностей, гармонізують відносини між суб'єктами, забезпечують дію системо-

утворювальних факторів (організація, управління, спілкування) на кожному етапі технології навчання.

Теоретично обґрунтовані педагогічні умови мають суттєво підвищити міру різноманітності діяльності органу управління навчальною діяльністю студентів, збільшити значення критеріїв оптимальності та їх показників з урахуванням обмежень, тобто ці умови можуть розглядатися як засоби оптимізації педагогічної системи.

Література

1. Дмитренко Т.О. Концептуальні основи формування поняттєвого базису педагогіки / Т.О. Дмитренко, К.В. Ярьсько // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. – Х. : Українська інженерно-педагогічна академія, 2008. – Вип. 21. – С. 18–24.

2. Новий тлумачний словник української мови : в 4 т. / [уклад.: В. Яременко, О. Сліпушко]. – К. : АКОНІТ, 1999. – Т. 3. – 927 с.

3. Ярьсько К.В. Культура управління навчальною діяльністю студентів : монографія / К.В. Ярьсько. – Х. : ХНУРЕ, 2004. – 235 с.

4. Человек: Философские аспекты сознания и деятельности / [Т.И. Адуло, А.И. Антипенко ; под ред. Д.И. Широканова, А.И. Петрушика]. – Минск : Наука и техника, 1989. – 208 с.

5. Материалистическая диалектика как научная система / [под ред. проф. А.П. Шептулина]. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1983. – 296 с.

ЗАЙКОВСЬКА С.В.

СУТЬ І ЗМІСТ ПОНЯТТЯ “ВПЕВНЕНІСТЬ У СОБІ”

У контексті гуманістичного підходу та впровадження в педагогічну практику компетентнісної парадигми все більше фахівців різних галузей – філософів, психологів, педагогів, соціологів – приділяють увагу проблемі впевненості як одній з найскладніших і важливих для повноцінного особистісного зростання. Проте теоретичний аналіз досліджень з цієї проблеми показав, що існують різні точки зору на визначення поняття “впевненість у собі”, які потребують подальшого аналізу та узагальнення.

Актуальними є психолого-педагогічні погляди на проблему впевненості у собі сучасних науковців. У нашому дослідженні проаналізовано праці Т. Скрипкіної, А. Козиревої, Л. Сохань, Г. Тульчинського, С. Тищенко та інших.

Мета статті – визначити та проаналізувати існуючі погляди українських та російських науковців на проблему впевненості у собі, обґрунтувати необхідність подальшої розробки цієї проблеми.

Аналіз наукової літератури з проблеми виховання в особистості впевненості в собі дає підстави стверджувати, що існують різні аспекти заявленої проблеми. У поглядах на впевненість є те, що їх об’єднує, проте й специфічне для різних галузей знань та представників різних шкіл. Досліджуючи феномен упевненості, можна зазначити, що серед науковців наявні різні підходи до його вивчення. Його розглядають як:

- емоційно-вольову властивість;
- результат знань, досвіду прогнозування подій;

- функціональну психофізіологічну готовність, внутрішній зворотний зв'язок, що визначає здатність людини до взаємодії із зовнішнім середовищем;
- інтелектуальний стан і якість особистості.

Багато дослідників, зокрема Т. Скрипкіна, А. Козирева, Л. Сохань та інші, вважають впевненість у собі проявом довіри до себе та показником гармонійного зв'язку зі світом.

Вивчаючи природу феномену довіри до себе, Т. Скрипкіна вважає його як базовий для розвитку впевненості в собі. Явище довіри кваліфікується як повноцінне оволодіння особистістю своєю сутністю, здатність діяти автономно, як суверенний суб'єкт власної активності, самостійно визначати цілі, будувати стратегію їх досягнення, діяти відповідно до них, зберігати адекватну критичну позицію стосовно себе. Довіра до себе, на думку автора, розвивається в поєднанні з довірою до світу. Зазначено, що феномен довіри до себе вирізняється високою динамічністю, співвідношення довіри до себе та до світу постійно змінюється [9, с. 67–69].

Подібну думку висловлює А. Козирева, яка акцентує увагу на важливості формування особистості, що зростає, необхідної й достатньої міри довіри до себе протягом усього життя. Дослідниця вважає, що довіра до себе не може бути абсолютною, як і не може бути абсолютною недовіра до себе. Підкреслено, що рівнозначність довіри до себе та світу забезпечує стійкість особистості та її діяльності. Домінування довіри до себе над довірою до світу призводить до особистісного самовтрачання, оскільки найголовнішою цінністю є сама особистість. Недовіра до себе продукує втрату особистістю своєї індивідуальності, оскільки, не довіряючи собі, вона стає залежною від інших, несамостійною [4, с. 98].

Серед дефініцій слід виділити визначення впевненості в собі, запропоноване Б. Висоцьким. Він класифікує її як прийняття особистістю своїх дій, рішень. По суті, йдеться про її прийняття самої себе. У дослідженні автора виокремлено дві взаємопов'язані складові впевненості: впевненість у правильності того чи іншого вирішення завдання та впевненість у собі. На думку автора, впевненість у тому чи іншому розв'язанні є похідною від особистісних утворень суб'єкта, що визначають його впевненість у собі, та не залежить від процесу мислення, його реальних досягнень [4, с. 99].

Здатність особистості вирішувати життєві проблеми, використовуючи конструктивні способи поведінки в різноманітних видах діяльності відповідно до власних цінностей та вподобань, Л. Сохань кваліфікує як життєву компетентність. На думку дослідниці, вона виявляється в умінні здійснювати власний вибір, виходячи з адекватної самооцінки в конкретній ситуації. Тому впевненість у собі розглядається Л. Сохань як компонент життєвої компетентності. Почуття довіри особистості до себе, до людей та до світу виявляється у її творчому підході до виконання завдань, сміливості у висловлюванні власної думки в присутності тих, хто її не підтримує. Як зазначає автор, особистість, що довіряє собі та довкіллю, може приймати рішення, втілювати їх у життя, бути переконаною у власній правоті, вміти визнавати помилки [1, с. 370–374].

Обставини, за яких особистості доводиться здійснювати вольовий вибір, дуже рідко бувають однозначними. Там, де відсутній зовнішній примус, у дію вступає воля індивіда, яка виявляється не просто в бажанні та спроможності особистості вирішити проблему, подоланні суперечностей, а й у прагненні до самореалізації та самоствердження. Внутрішні намагання самореалізуватися є базовими потребами, які вона прагне задовольнити. За висловом Г. Тульчинського, особистість, що зростає, виступає автором своєї творчої активності. Саме тоді вона має спиратися на віру в успіх власного задуму. Тому формування життєвої компетентності передбачає, що людина, помножуючи здобуті знання на впевненість у собі та інтуїцію, підноситься до вищого рівня проникливості, майстерності, рішучості та ефективності дій [11, с. 48–52].

М. Левітов розглядає впевненість як складний за своєю структурою психічний стан особистості, що характеризується пізнавальними, емоційними та вольовими компонентами. Людина, впевнена в собі, на його погляд, об'єктивно сприймає дійсність, чітко розуміє завдання, а іноді й засоби його досягнення, здатна передбачати успіх своєї діяльності. Як зазначає фахівець, впевненість спонукається надією, є активним, емоційно забарвленим вольовим станом, який супроводжується почуттям бадьорості та життєрадісності [3, с. 169].

І. Войтко розглядає впевненість як почуття відсутності сумнівів або зведення їх до мінімуму. Він стверджує, що основою впевненості є досвід і, насамперед, знання, пов'язані з переконаннями, що мають цілком практичну спрямованість та спонукають людину здійснювати те, у чому вона впевнена [7].

Вивченню впливу впевненості на організацію розумової діяльності присвячено дослідження І. Зінов'євої. До складових упевненості в собі дослідниця зараховує прийняття себе та позитивне ставлення до себе, наявність навичок упевненої поведінки, а також високу стабільну самооцінку власного поведінкового репертуару та віру в його ефективність. Ставлення до себе конкретизує в поняттях самооцінки, самоповаги, самозадоволення, почутті власної гідності та впевненості в собі [2, с. 34].

Важливою для розуміння сутності зазначеного феномену є думка відомої української дослідниці С. Тищенко. Вона встановила, що емоційно-ціннісне ставлення до себе виступає в процесі взаємодії з оточуючим середовищем умовою становлення Я-образу і водночас зумовлюється його рівнем розвитку. Через усі її дослідження проходить думка про існування тісного взаємозумовленого зв'язку між особливостями ставлення до себе, оточуючого середовища та когнітивними процесами Я-образу. Згідно з позицією дослідниці, ставлення до себе визначає характер ставлення до інших людей, впливає на процеси самоусвідомлення, опосередковує ціннісні орієнтації особистості [10, с. 5].

Вагомий внесок у справу дослідження феномену впевненості в собі зробила О. Нікітіна. Дослідниця кваліфікує стан упевненості як такий, що сприяє успішній діяльності завдяки позитивному прогнозу особистістю її майбутніх результатів. До структури стану впевненості вона включає

прогнозування ймовірності способу досягнення мети при взаємодії когнітивної, регулятивної та комунікативної підсистем. При цьому форми переробки особистістю інформації можуть бути як свідомими, так і несвідомими.

Досліджуючи зазначений феномен, О. Нікітіна дійшла висновку, що впевненість у собі є узагальненою якістю особистості, що виявляється в конкретних видах діяльності. Вона установила взаємозв'язок упевненості в собі як риси особистості з парціальними її проявами у конкретних видах діяльності та із ситуативними проявами впевненості в собі як психічним станом. Отже, О. Нікітіна визначає впевненість як чинник успішності діяльності. У складній ситуації успіх діяльності досягається за рахунок зв'язку впевненості в собі як риси особистості з її парціальними проявами. У разі невпевненості в собі порушується єдність цих зв'язків через неможливість спиратися на узагальнені прояви впевненості [5, с. 4].

Як зазначає В. Зінченко, впевненість у собі у будь-якому виді діяльності наявна тоді, коли самооцінка дитини відповідає її реальним можливостям, є адекватною. Згідно з його даними, завищена чи занижена щодо реальних можливостей самооцінка сприяє появі самовпевненості або невпевненості в собі. Вони за певних умов виховання можуть перетворитися на стійкі якості особистості, виявлятися в окремих видах діяльності чи ставленнях до дійсності, поширюватися на ті види діяльності, у яких у дитини відсутній досвід. На думку автора, індивідуальний досвід, набутий у конкретній діяльності, є реальною основою для визначення дитиною наявності або відсутності у неї певних якостей, умінь та можливостей [6].

Проблемі дослідження впевненості в собі у зв'язку з формуванням інших якостей особистості присвячені праці І. Кона, О. Кононко, Є. Савонько, О. Серебрякової. Предметом вивчення є питання взаємодії впевненості з такою вольовою якістю особистості, як самостійність. Учені зазначають, що впевненість у собі та самостійність передбачають наявність активної життєвої позиції, готовність і здатність своїми силами здійснювати практичну діяльність. Інакше кажучи, виявляти здатність бути незалежним від зовнішнього примусу, уміння і бажання жити своїм розумом, постояти за себе. Аналіз праць вищезгаданих авторів засвідчує, що спостерігається прямо пропорційний зв'язок між самостійністю та впевненістю в собі. Так, на думку О. Кононко, самостійна дитина виявляє рішучість, наполегливість, доводить справу до кінця, прагне до найкращих результатів, упевнена у своїх силах [4, с. 98].

Близькими до попередніх є позиції В. Мясичева, В. Селіванова, Є. Савонько, відповідно до яких у результаті впевненості виникає готовність діяти самостійно, сміливо оперувати своїми знаннями і вміннями та необхідність діяти належним чином. З іншого боку, на думку М. Боришевського, О. Скрипченка та інших, впевненість дітей, яка підвищується в самостійних діях, є показником їх активності й допитливості, здатності до пізнавального пошуку [4, с. 100].

На зв'язок упевненості в собі з організованістю та дисциплінованістю при виконанні поставлених цілей вказано у працях О. Ковальова,

А. Петровського. К. Муздибаєв, Т. Фасолько вважають складовими впевненості в собі здатність виявити відповідальність та ініціативність. Проявами зазначеного феномену, на думку О. Висоцького, З. Діхтяренко, О. Долинної, Г. Люблінської, В. Селіванова та інших, є наполегливість і незалежність. Пов'язують впевненість у собі з рішучістю А. Артюшенко, Г. Калашников та інші. Науковці підкреслюють, що така особистісна якість формується в різних видах діяльності. Вони відзначають, що впевнені та рішучі діти здатні оперувати своїми знаннями, уміннями та навичками, долати тимчасові труднощі [4, с. 102–103].

Спроба узагальнити дані психолого-педагогічних досліджень з проблеми впевненості в собі простежується у працях В. Ромека.

Автор вважає, що впевнена поведінка – це комплекс навичок дій, необхідних для досягнення власних цілей, що характеризується не кількістю, а їх якістю, тобто тим, наскільки вони відповідають соціальним нормам впевненої поведінки. Фіксація впевненості за зовнішніми її проявами ускладнена тим, що наявний широкий репертуар не завжди реалізується людьми через те, що в реальному житті він блокується негативним до нього ставленням.

Як зазначає В. Ромек, до сьогодні вченим не вдалося розробити достатньо надійний спосіб оцінювання впевненості в собі за допомогою стандартизованого спостереження за зовнішніми поведінковими проявами особистості. Він підкреслює, що між зовнішніми особливостями поведінки й оцінками за бланковими тестами впевненості не зафіксовано однозначного зв'язку, оскільки зовнішні прояви впевненості продукуються та спрямовуються особливостями соціальної ситуації. Отже, автор стверджує, що прояви впевненості залежать як від зовнішніх стимулів, так і від внутрішніх умов переробки ситуацій [8, с. 132–146].

Висновки. Таким чином, “впевненість у собі” є досить багатогранним та складним феноменом, який складається з великої кількості компонентів. З кожним днем він набуває все більшого значення, тому потребує подальшого вивчення.

Проведений аналіз поняття “впевненість у собі” в контексті вітчизняної та психолого-педагогічної науки показав, що зазначений феномен є складним утворенням, пов'язаним зі специфічним ставленням людини до свого внутрішнього світу, до власної суб'єктності як до цінності. Згідно із сучасними напрямками психолого-педагогічної науки саме в суб'єктності міститься джерело всіх людських інтенцій, джерело активності.

Впевненість у собі, з одного боку, виступає як єдність інтелектуальних, емоційних та вольових процесів, а з іншого – виступає характеристикою зрілої особистості. Цю якість важко виміряти, оскільки вона виявляється у вчинках людини, перш за все тих, які відповідають ціннісним уявленням людини про себе.

Вивчення ряду феноменів, що належать до педагогічної проблематики, показує, що впевненість вплетена в контекст інших проблем. Водночас це поняття не було предметом спеціального вивчення і не виокремлювалось для аналізу як відносно самостійне явище. Спеціальні систематичні дослідження

здійснювались донедавна на матеріалах педагогічної психології, а не педагогіки. Саме тому впевненість розглядалась як фон інших феноменів, зокрема тривожності, сором'язливості, невпевненості, пасивності. Отже, вважаємо доцільним наголосити на необхідності подальшого дослідження цієї проблеми, враховуючи педагогічні аспекти.

Література

1. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / [Л.В. Сохань та ін.] ; Науково-методичний центр середньої освіти. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.
2. Зиновьева И.Л. Влияние уверенности на организацию мыслительной деятельности : дисс. ... канд. психол. наук / И.Л. Зиновьева. – М., 1989. – 154 с.
3. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Николай Дмитриевич Левитов. – М. : Просвещение, 1964. – 360 с.
4. Мішечкіна М.Є. Характеристика основних підходів у вивченні впевненості в собі / М.Є. Мішечкіна // Науковий вісник Бердянського державного педагогічного ун-ту. Гуманітарні науки. – 2008. – № 1. – С. 97–103.
5. Никитина О.С. Уверенность в своих силах как фактор достижения успеха в деятельности: на материале исследований в спортивной гимнастике и учебной деятельности студентов института физической культуры : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01 “Общая психология, история психологии” / О.С. Никитина. – Л., 1981. – 15 с.
6. Психологический словарь / [под ред. В.П. Зинченко]. – М. : Педагогика – Пресс, 1996. – 388 с.
7. Психологічний словник / [за ред. І.В. Войтка]. – К. : Вища школа, 1982. – 356 с.
8. Ромек В.Г. Понятие уверенности в себе в современной социальной психологии / В.Г. Ромек // Психологический вестник. – Ростов н/Д : Изд-во РГУ, 1996. – Вып. 1. – Ч. 2. – С. 132–146.
9. Скрипкина Т.П. Психология доверия : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т.П. Скрипкина. – М. : Академия, 2000. – 264 с.
10. Тищенко С.П. Емоційно-ціннісне ставлення до себе як структурний компонент образу Я / С.П. Тищенко // Психологія : наук.-метод. зб. – К. : Рад. школа, 1983. – Вип. 22. – С. 3–19.
11. Тульчинский Г.Л. Разум, воля, успех: о философии поступка / Г.Л. Тульчинский. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1990. – 215 с.

КОТИКОВА О.М.

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ АСПЕКТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЮРИСТА

Професійну діяльність юриста слід розглядати як окремий вид трудової діяльності, оскільки вона має свій предмет, який набуває специфічних характеристик залежно від різновиду юридичної діяльності, її профілю – правотворчість, правозастосування, охорона права, надання юридичної допомоги (правозахист), згідно з яким функції суб'єктів цього різновиду діяльності набувають специфічних ознак, що окреслюються професією.

Отже, кожна окрема професія юриста має свої особливості, свої засоби й умови, її можна розглядати як на рівні родової специфіки як юридичну діяльність взагалі, так і на рівні видової, тобто конкретної професії. Юридична діяльність є поліпредметною, і кожен з її різновидів має свої психолого-педагогічні аспекти, конкретизовані в окремих юридичних професіях.

Мета статті – дослідити педагогічні та психологічні аспекти окремих юридичних професій та виокремити професійно значущі для конкретної юридичної професії уміння та якості фахівця.

Результати дослідження уможливлять індивідуалізацію професійного розвитку студентів університетів відповідно до їх індивідуально-психо-

логічних особливостей, педагогічних нахилів та конкретизацію спрямованості на відповідну юридичну професію в майбутньому.

Як свідчать результати дослідження, у сучасній юридичній, педагогічній, психологічній науках основна увага приділяється з'ясуванню управлінських, психологічних та педагогічних аспектів професійної діяльності юристів, які працюють у системі правоохоронних органів, тобто слідчого, прокурора, судді.

У полі зору науковців перебували в основному юристи – майбутні працівники правоохоронних органів – Г.Є. Запорожцева [1], Є.О. Козловська [2], О.М. Кретчак [3], А.П. Москаленко [4], Г.Х. Яворська [5] та інші; слідчі – В.Г. Андросюк [6]; прокурори, судді – С.А. Анісімов [7] та інші. Здебільшого увагу дослідників привертала психологічні аспекти професіограми юриста, і лише деякі, наприклад, Г.Х. Яворська, досліджували і педагогічні аспекти [5]. Г.Х. Яворська розглядала педагогічні функції в діяльності представників різних юридичних професій, основну увагу приділяючи специфіці роботи працівників правоохоронних органів. Вона справедливо зазначає, що специфіка юриста набагато частіше, ніж будь-яка інша професія, вимагає придатності до педагогічної діяльності, адже до особистості майбутнього юриста висувається ряд важливих вимог, у тому числі і як до педагога, наприклад: схильність до роботи з людьми, комунікабельність, тактовність, спостережливість, організаторські здібності, висока вимогливість до себе тощо [5]. Розгляд окремо психологічних чи педагогічних аспектів у контексті конкретної юридичної професії або інший підхід – дослідження професійно значущих психолого-педагогічних якостей юристів у цілому без урахування спрямованості на конкретну юридичну професію – С.М. Пелипчук [8], О.Є. Беркович [9]. Це спонукало нас до пошуків вирішення проблеми побудови професіограм конкретних юридичних професій, зокрема – їх психолого-педагогічних аспектів.

Для того, щоб з'ясувати, які професійно значущі якості має формувати у майбутніх юристів психолого-педагогічна підготовка в університетах України, необхідно проаналізувати психолого-педагогічні аспекти кожної із юридичних професій, які ми обрали для аналізу в нашому дослідженні – прокурора, судді, адвоката, юрисконсульта, нотаріуса. Психолого-педагогічні аспекти діяльності слідчих знайшли відображення у науковій літературі. Вивчення наявних підходів показує, що дослідники по-різному підходять до побудови функціональної моделі як діяльності, так і підготовки, моделі фахівця залежно від загального розуміння структури професійної діяльності.

Рівень актуалізації завдання з'ясування професійно значущих психолого-педагогічних якостей, які необхідно сформувати у майбутнього юриста в процесі психолого-педагогічної підготовки, підвищується у зв'язку з тим, що кожен юрист після закінчення ВНЗ може змінити свій фах (згідно із Законами України “Про статус суддів” від 15.12.1992 р., “Про нотаріат” від 02.09.1993 р., “Про адвокатуру” від 19.12.1992 р.) і працювати в іншій сфері.

Формування психолого-педагогічної готовності майбутнього юриста до професійної діяльності у процесі психолого-педагогічної підготовки у

вищому навчальному закладі передбачає створення моделі підготовки спеціаліста на основі аналізу діяльності юриста.

Для вирішення завдань, визначених у дослідженні, важливе значення має з'ясування структури юридичної діяльності, що надасть можливість надалі з'ясувати зв'язки між різними формами юридичної практичної діяльності (професійної діяльності юриста як практика), психолого-педагогічними аспектами різних юридичних професій та психолого-педагогічними аспектами професійної підготовки юристів в університетах.

Психолого-педагогічний аналіз професійної діяльності юриста охоплює її структурні компоненти (підструктури діяльності).

Вимоги до діяльності юриста в тій чи іншій сфері відображаються у професіограмі. Професіограма необхідна як орієнтир підготовки юриста-спеціаліста, а також як критерій професійної компетентності для практикуючого юриста в галузі правозастосовчої, правоохоронної і контрольно-наглядової діяльності держави.

З метою уточнення психолого-педагогічної характеристики діяльності юристів – представників окремих юридичних професій – юрисконсультів, нотаріусів, суддів, прокурорів, адвокатів нами було проведено серед них анкетування (метод експертного оцінювання). Опитування здійснювалося за модифікованою нами анкетною К.К. Платонова, до якої, крім психофізичних, психологічних параметрів, було додано педагогічні, організаційно-управлінські вміння, конкретизовані комунікативні властивості (усього 50 питань). Загальна кількість опитаних – 63 особи. Серед них юристи зі стажем роботи від 5 до 22 років. На першому етапі проводився аналіз професіограм юридичних професій, що існують у літературі, та висувалися робочі гіпотези щодо професійно значущих якостей; на другому етапі експерти в індивідуальній формі визначали професійно важливі якості професій за вказаною методикою; на третьому – оцінювали обраховані бали рівня розвитку професійно важливих якостей, отримані за результатами другого етапу. Кожна із зазначених якостей могла бути оцінена в діапазоні від 7 (найвищий бал) до 1 (найнижчий бал) балів, результат 7–5 балів розглядався як високий рівень, 4 – як середній, 3–1 – як низький. Надалі якості об'єднувалися в групи відповідно до визначених нами психолого-педагогічних підструктур юридичної діяльності – пізнавальної (розумові якості), комунікативної, організаційно-управлінської. Соціальна (виховна) підструктура потребує детальнішого змістового аналізу комплексу якостей, тому це – завдання для окремого дослідження.

Проведене дослідження дало змогу визначити певні тенденції значущості комплексів комунікативних, організаційно-управлінських, розумових, вольових, емоційних, імажинативних, мнемічних та атенційних професійно значущих якостей представників різних юридичних професій, важливість яких у цілому зменшується в такому порядку: прокурор, юрисконсульт, адвокат, суддя, нотаріус (див. рис.).

Водночас у результаті опитування підтвердилася наша гіпотеза стосовно суттєвих відмінностей у психолого-педагогічних характеристиках, властивих представникам різних юридичних професій, кожна з яких відрізняється від інших професіограмою. Обсяги статті не дають змоги навести всі графіки й діаграми, проте деякі коментарі щодо відмінностей у професіограмах доцільно надати.

На основі отриманих даних з'явилась можливість визначити професійно значущі властивості, які отримали бали від 7 до 4,1. Надалі ми розглядали отримані комплекси якостей і окремі їх складові як “вищі за середній рівень значущості” – від 4,1 до 5, “високого рівня значущості” – від 5,1 до 6 і “найвищого рівня значущості” – діапазон від 6,1 до 7.

Зокрема, найвищі рангові позиції організаційно-управлінських умінь у прокурорів – 6,9, юрисконсультів – 5,5, вищий за середній рівень значущості – у суддів – 4,87. Водночас це найнижчий показник серед аналогічних інших професій.

Найбільш професійно значущими пізнавальні (інтелектуальні) властивості визнали для себе прокурори – 6,7 і юрисконсультанти – 6,3. Водночас окремі властивості інтелекту – критичність були визнані як найнеобхідніші нотаріусами – 6,3 та прокурорами – 6.

Імажинативні (властивості уяви): у прокурора, юрисконсульта, адвоката – на високому рівні, у суддів, нотаріусів – достатній рівень або вищий за середній.

Вольові якості: у прокурора, юрисконсульта – найвищий рівень, в інших – високий.

Емоційні якості: у прокурора – найвищий рівень, у нотаріуса – вищий за середній, усі інші – високий рівень.

Атенційні (властивості уваги) властивості перебувають майже на однаковому рівні у нотаріусів, юрисконсультів і адвокатів – по 5,7, суддів – 5,6, проте параметри цих властивостей різні: розподіл уваги найактуальніший для юрисконсультів, адвокатів і суддів, а концентрація уваги, відповідно, – у нотаріусів, що пов'язано зі специфікою професійних функцій.

Мнемічні (властивості пам'яті): юрисконсультанти – найвищий рівень, судді – вищий за середній, інші – високий рівень.

“Дипломатичність” як найнеобхідніша комунікативна якість є для юрисконсультів – 6,5 та нотаріусів – 6,2.

“Педантичність у дотриманні правил” найбільш виражена у професіограмі нотаріусів 5,9 та юрисконсультів – 5,5, і, було б природно очікувати, що саме вони найменш схильні до експериментування і надають перевагу не творчості, а апробованим шляхам. Проте результати свідчать про інше. Найбільшими “традиціоналістами” виявилися судді, натомість юрисконсультанти серед представників інших професій виявилися схильними до експериментування, а творчий підхід властивий і “педантичним” нотаріусам. У процесі обговорення отриманих результатів з експертами з'ясувалося, що педантичність щодо виконання правил юристи розуміють

як виконання законів, нормативність діяльності, яка цілком органічно поєднується із творчістю в галузі організаційно-управлінських умінь (юрисконсультанти) і спілкування (нотаріуси).

Прокурори – 7,0, адвокати – 7,0 та судді – 6,7 більше ніж представники інших професій відчують необхідність мати таку властивість, як навчальність, що цілком природно з огляду на те, що вони мають бути “універсалами” – спеціалістами в усіх галузях права – кримінального, цивільного, адміністративного, господарського тощо, а також “перенавчатися” протягом життя.

Найбільш графічно схожими є професіограми у юрисконсультів і адвокатів. Це пояснюється тим, що юрисконсультанти дуже часто поєднують ці професії і, будучи юристами установи, представляють її інтереси у судах, чи принаймні мають бути готові до того, щоб опанувати й цю професію.

Висновки. Виділені в результаті дослідження професійно важливі психолого-педагогічні якості для різних юридичних професій відповідають їх специфіці та є необхідними і достатніми, забезпечують ефективність діяльності в цілому й окремих підструктур професійної діяльності зокрема: пізнавальної, комунікативної, організаційної, соціальної (виховної).

Експертна оцінка значущості психолого-педагогічних якостей, актуальних для окремих юридичних професій, дала змогу виявити загальні тенденції і відмінності у відповідних вимогах до цих професій.

Отримані дані можуть бути використані як показники професійної придатності при професійному відборі кандидатів на посади за фахом; у навчальному процесі з метою розвитку професійно важливих якостей майбутніх юристів тощо.

Проведений аналіз дає можливість виокремити психолого-педагогічні уміння, необхідні однаковою мірою представникам різних юридичних професій, і створити необхідні психолого-педагогічні умови з метою формування цих умінь у майбутніх юристів у процесі психолого-педагогічної підготовки з урахуванням індивідуально-психологічних та соціально-психологічних особливостей студентів. Це також дає можливість виокремити педагогічні аспекти юридичної діяльності, формувати надалі полірольову професійну компетентність студента в межах: “найбільш рекомендована юридична професія” – “можлива юридична професія” – “юридична професія, що потребує кардинальних особистісних змін”. У результаті формування в процесі психолого-педагогічної підготовки такої полірольової професійної психолого-педагогічної компетентності майбутні юристи набудуть полірольової професійної спрямованості, тобто можливості самовизначення стосовно майбутньої професії.

Література

1. Запорожцева Г.Є. Психологічний аналіз професійної діяльності інспектора міліції та визначальні умови її вдосконалення: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.06 / Г.Є. Запорожцева; Національна академія внутрішніх справ України. – К., 2002. – 235 с.
2. Козловская Е.О. Психолого-педагогические основы деятельности участкового инспектора милиции: учеб. пособ. / Е.О. Козловская. – М.: Юрист, 1990. – 180 с.

3. Кретчак О.М. Психологічний аналіз професійної діяльності міліціонерів ДСО при МВС України та визначальні умови її удосконалення : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06 / О.М. Кретчак ; Національна академія внутрішніх справ України. – К., 2003. – 160 с.
4. Москаленко А.П. Психологічна модель особистості працівника органів внутрішніх справ / А.П. Москаленко // Соціальна психологія. – 2008. – № 4. – С. 136–143.
5. Яворська Г.Х. Теоретичні та методичні засади формування соціально-професійної зрілості курсантів вищих навчальних закладів МВС України : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Г.Х. Яворська ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2006. – 479 с.
6. Андросюк В.Г. Психологія слідчої діяльності : навч. посіб. / В.Г. Андросюк. – К. : Українська академія внутрішніх справ, 1994. – 106 с.
7. Психодиагностические противопоказания к деятельности служащих судов и прокуратуры / С.А. Анисимов, А.С. Гусева, С.Л. Кандыбович и др. – М. : Юрист, 1999. – 86 с.
8. Пелипчук С.М. Педагогічні умови формування суб'єктності майбутніх юристів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.04 / С.М. Пелипчук. – К., 2007. – 23 с.
9. Беркович О.Е. Формирование умений профессионально-правового общения у будущих юристов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О.Е. Беркович. – Н. Новгород. – 151 с.

МАМАЄВА О.А.

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Для успішного виконання громадської діяльності майбутній вчитель повинен володіти низкою характеристик. У науці вони здобули назву “професійні якості особистості”. Важливим підсумком сучасних досліджень є встановлення того, що громадська діяльність реалізується на базі системи професійних якостей. У процесі освоєння й виконання громадської діяльності психологічні якості поступово професіоналізуються, утворюючи самостійну підструктуру.

Незважаючи на розробку багатьох питань щодо формування професійних якостей майбутніх учителів, досі не приділялося достатньо уваги вивченню професійних якостей, що сприяють ефективному процесу здійснення громадської діяльності з урахуванням комплексу умов ефективності її організації.

Мета статті – визначити сутність поняття “професійні якості майбутніх учителів”, виявити та проаналізувати ті професійні якості, що сприяють ефективному процесу здійснення громадської діяльності.

Проблему формування професійних якостей майбутнього вчителя неможливо вирішити без чіткого уявлення про саму їх сутність. З'ясуємо спочатку, що розуміють під поняттям “професійні якості” та проаналізуємо варіанти наукового розв'язання цієї проблеми.

Питання формування професійних якостей майбутніх учителів науковці досліджують як окремо, так і в контексті вивчення інших педагогічних проблем.

Багато вчених досліджували психологічні засади розвитку особистості вчителя (Б. Ананьєв, І. Бех, В. Богословський, О. Бодальов, Л. Божович, І. Зимня, Е. Зеєр, Н. Кузьмін, Ю. Кулюткін, О. Леонтьєв, Г. Сухобська та ін.), теоретичні засади формування професійних якостей майбутніх учителів (Ф. Гоноболін, В. Гриньова, І. Зязюн, А. Маркова, В. Серіков, В. Сластьонін, О. Щербаков та інші), проблеми розвитку

професійно-особистісних якостей учителів у системі післядипломної освіти (В. Вітюк), педагогічні умови формування окремих професійних якостей педагогів (О. Гура, М. Ткаченко).

Б. Ананьєв за результатами анкетування студентів та вчителів початкової школи виділив найбільш суттєві якості, необхідні вчителю у професійній діяльності, якими виявилися загальний розвиток, широкий науковий кругозір, активне ставлення до предмета, яке спонукає учнів до сумлінного навчання, індивідуальний підхід, справедлива оцінка роботи учнів, комунікабельність.

Вагомий внесок у виявлення та обґрунтування професійних якостей, необхідних вчителю, зробили Ф. Гоноболін, А. Щербаков, Є. Осовський, Ю. Алфьоров.

На сучасному етапі продовжується активна розробка питань, пов'язаних із формуванням професійних якостей майбутнього вчителя в контексті педагогічного професіоналізму (В. Гриньова, Н. Гузій, Л. Кондрашова, І. Лушников, А. Маркова, Т. Марина); професійної компетентності вчителя (О. Антонова, О. Дубасенюк, М. Євтух, Н. Кузьміна, Н. Ничкало, О. Овчарук, А. Реан, М. Розов); педагогічної (професійної) майстерності (І. Зязюн, В. Семіченко, А. Щербаков, Є. Барбіна, Г. Хозяїнов); педагогічних цінностей (Є. Бондаревська, І. Ісаєв); професійним вихованням майбутніх учителів (Є. Белозерцев, Б. Вульф, С. Вершловський, М. Дяченко, М. Ларина, А. Репринцев) [5, с. 60–64].

А. Карпов тлумачить професійні якості, як індивідуальні властивості суб'єкта діяльності, що необхідні й достатні для її реалізації на нормативно заданому рівні і які значущо й позитивно корелюють хоча б з одним (або декількома) її основними результативними параметрами – якістю, продуктивністю, надійністю [3].

А. Маркова вважає, що професійні якості, з одного боку, є передумовою професійної діяльності, а з іншого – вони самі удосконалюються, шліфуються в ході діяльності, будучи її новоутворенням [4].

Професійні якості – це окремі динамічні риси особистості, окремі психічні і психомоторні властивості (виражені рівнем розвитку відповідних психічних і психомоторних процесів), а також фізичні якості, які відповідають вимогам певної професії й сприяють успішному оволодінню цією професією.

Є. Климов визначає професійні якості як особистісні якості, “котрі забезпечують успішну взаємодію між людьми, розуміння людей та ефективний вплив на них, встановлення контактів, організацію сумісних дій”.

Ю. Бабанський запропонував такий розподіл професійних якостей майбутнього вчителя:

1) особистісні якості, до яких належить потреба працювати з дітьми, ідейно-політичний і культурний світогляд, наполегливість у роботі, педагогічна спрямованість, мобільність, почуття нового, педагогічний такт, вимогливість до себе та до інших;

2) якості, необхідні для здійснення навчальної діяльності;

3) якості, що реалізуються у процесі виховної діяльності [1, с. 91–94].

Інший підхід до класифікації професійних якостей майбутніх учителів запропонувала В. Гриньова, яка вивчала професійні якості майбутніх учителів як складовий компонент їх педагогічної культури та необхідну умову ефективної професійної діяльності. На її думку, вчитель повинен піклуватися не про те, які саме якості й особливості він прагне розвинути у вихованця, а про те, як їх виявити саме в себе відносно нього.

Отже, спочатку вчителеві треба сформувати ці якості в собі, а потім вже стати прикладом для вихованця.

Виділені професійні якості та особливості майбутнього вчителя В. Гриньова розподілила на такі чотири блоки:

1) охоплює такі професійно-спрямовані параметри, як любов до дітей, любов до професії, відданість професії, відповідальність, обов'язок, чесність, тактовність, ввічливість, авторитетність, виваженість та імідж;

2) включає інтелектуальні параметри: гнучкість, варіативність, самостійність, критичність та продуктивність мислення, ерудиція, хороша пам'ять, дотепність, володіння усною та письмовою мовою;

3) містить індивідуально-психологічні якості, необхідні в учительській діяльності, такі як стриманість, вимогливість, врівноваженість, толерантність, воля, готовність до самовдосконалення;

4) складається з таких екстравертивних якостей, як повага до людини, комунікативність, доброзичливість, милосердя, співчуття, справедливість, альтруїзм та емпатійність [2, с. 80–81].

Ця класифікація є, на наш погляд, досить вдалою, оскільки вона враховує різнопланові властивості, притаманні майбутньому вчителю, включаючи як його професійні, так і особистісні якості, які, у свою чергу, сприяють ефективному процесу здійснення громадської діяльності.

Ми вважаємо, що така систематизація може слугувати основою для створення системи формування професійних якостей майбутнього вчителя як орієнтира його професійної підготовки.

Вважаємо за потрібне виділити такі професійні якості майбутніх учителів, які сприяють забезпеченню ефективного процесу здійснення громадської діяльності:

- морально-етичні якості;
- інформаційно-когнітивні;
- організаційно-комунікативні;
- аналітико-рефлексивні.

Морально-етичні якості формуються у процесі морального виховання молоді, яке є однією з найважливіших складових формування різнобічно розвинутої особистості. Основний його зміст – цілеспрямоване формування моральної свідомості, розвиток моральних почуттів і ставлень, виховання звичок моральної поведінки.

Виділяємо також морально-етичні якості, на які слід звернути увагу при формуванні взаємовідносин учасників громадської діяльності:

- колективізм – організованість, дисциплінованість, товарицькість;
- принциповість – повага до думки інших, вміння відстоювати свою позицію;

- доброзичливість – природний людський стан, який асоціюється з такими почуттями, як доброта, чуйність, сердечність;
- відкритість – бажання співпрацювати, співробітництво, готовність іти назустріч вимогам, бажанням і потребам інших.

Моральне становлення особистості ґрунтується не лише на вимогах, а й на знанні відповідних зразків і зіставленні своїх дій і вчинків з ними, з оцінкою. Цей внутрішній процес приводить до утворення оцінних відносин, що формуються у зв'язку з етичними, юридичними й іншими критеріями вчинків і переживань людини.

Важливим компонентом у процесі здійснення громадської діяльності майбутнього вчителя, як зазначають сучасні психологи і педагоги, є рефлексія. Орієнтація на рефлексію допомагає вчителю, на думку багатьох дослідників (Ю. Бабаян, В. Вульфів, В. Гриньова, Г. Дегтяр, Л. Карамушка, С. Максименко, В. Семиченко та інші), знайти своє професійне обличчя, здійснювати самоаналіз, самооцінку, підвищувати рівень самоорганізації у процесі професійного становлення і розвитку. Зважаючи на це, цілком виправданим, на нашу думку, є виділення в системі формування професійних якостей майбутнього вчителя рефлексивного компонента.

До аналітико-рефлексивних якостей майбутніх учителів зараховуємо:

- аналіз основи власної діяльності (ціннісні, світоглядні, професійно-позиційні);
- співвідношення задуму і його реалізацію;
- прогнозування на основі екстраполяції наслідків своїх дій і вчинків.

Отже, рефлексивний компонент передбачає сформованість у майбутнього вчителя вмінь і навичок, що зумовлюють успішність громадсько-політичної та професійно-виховної діяльності.

Показником рефлексивного компонента в структурі готовності до громадської діяльності є сформованість рефлексивної позиції (характер оцінки себе як суб'єкта громадської діяльності).

Інформаційно-когнітивний компонент об'єднує сукупність знань майбутніх учителів про суть і специфіку громадської діяльності, її види та ознаки, особливості реалізації, а також комплекс умінь і навичок із застосуванням у громадській діяльності. Цей компонент є результатом пізнавальної діяльності. Його характеризують обсяг знань (глибина, системність), стиль мислення, сформованість умінь і навичок майбутнього вчителя.

Реалізація когнітивного компонента особистісної готовності майбутніх учителів до громадської діяльності означає для нього необхідність професійно самовизначитись, тобто усвідомити норми, модель своєї професії і відповідно оцінити свої можливості.

Організаційні якості – це якості, що впливають на людей з метою успішного вирішення ними певних завдань, уміння оперативно розбиратися в ситуаціях, що склалися, вміння спрямовувати взаємодію людей у необхідне річизце. На нашу думку, найбільш результативними засобами розв'язання вищезазначеної проблеми є висококваліфікована, послідовна,

систематична діяльність усього колективу і своєчасна, ефективна організація громадської діяльності [6].

Студентське самоврядування у вищому закладі освіти як один із видів громадської діяльності функціонує з метою забезпечення виконання студентами своїх обов'язків та захисту їх прав і сприяє гармонійному розвитку особистості студента, формуванню в нього навичок майбутнього організатора, керівника.

Отже, організаційно-комунікативні якості:

- сприяють включенню суб'єктів громадської діяльності, спільноти, населення в процес соціального виховання, спільної праці і відпочинку, ділові та особисті контакти, налагоджує контакти між учасниками;
- формують демократичну систему відносин у громадському середовищі, а також у відносинах студентів і викладачів;
- будують відносини з майбутніми вчителями на основі діалогу, співробітництва.

Організаційно-комунікативні якості слугують не тільки організації проведення громадської діяльності, а й самоорганізації діяльності учасника, забезпеченню позитивних взаємовідносин між учасниками, формуванню активної професійної позиції та виявленню активності під час виконання громадських доручень.

Висновки. Огляд наукових праць засвідчує, що формування особистості майбутніх учителів у процесі громадської діяльності проводиться за кількома напрямками: розвиваються необхідні професійні здібності; вдосконалюються, “професіоналізуються” психічні процеси, досвід; підвищується почуття обов'язку, відповідальність за успіх громадської діяльності, окреслюється індивідуальність студента; формуються професійні якості; збільшується змістовна частка самовиховання студента у формуванні якостей, досвіду, необхідних йому як майбутньому спеціалістові; зростає професійна самостійність і готовність до майбутньої практичної роботи.

На основі аналізу позицій учених щодо категорії “професійні якості” вироблено власне бачення цього поняття. Під професійними якостями ми розуміємо низку важливих якостей майбутніх учителів, які сприяють успішному виконанню громадської діяльності, ефективному розв'язанню громадських завдань, особистісно-професійному зростанню й удосконаленню.

Література

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. Общедагогический аспект / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 254 с.
2. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / В.М. Гриньова. – Х. : Основа, 1998. – 300 с.
3. Карпов А.В. Психология принятия управленческих решений / А.В. Карпов ; [под ред. В.Д. Шарикова]. – М. : Юристъ, 1998.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Знание, 1996.
5. Психолого-педагогические проблемы трудового воспитания, обучения и профориентации школьников (“Круглый стол”) // Вопросы психологии. – 1985. – № 6. – С. 63–64.
6. Соціально-психологічні проблеми організаторської діяльності // Соціальна психологія. – 2006. – № 1 (15). – С. 179–180.

ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

Як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти України, метою державної політики є створення умов для розвитку особистості й творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних ефективно працювати та навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати й зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід’ємну складову європейської й світової спільноти.

Для досягнення цієї мети необхідно, щоб людина була озброєна системою здібностей, які б зробили можливим виконання всіх завдань, котрі ставить перед нею життя. Цю думку підтверджують дослідження Б.М. Теплової, у яких вказано на те, що, крім успіху в діяльності, здібність детермінує швидкість і легкість опанування тієї чи іншої діяльності. Тобто чим краще розвинута в людини здібність, тим успішніше вона виконує діяльність, швидше нею оволодіває, а сам процес опанування діяльності й сама діяльність виконуються легше, ніж навчання чи робота в тій сфері, у якій вона не має здібностей.

Мета статті – проаналізувати сутність здібностей людини, розглянути особливості прояву творчих здібностей і їх впливу на ефективність діяльності.

Г.С. Сковорода писав, що щастя можливе лише тоді, коли ми займаємося своєю справою відповідно до здібностей і призначення. А нещасний – той, хто призначений був для одного, але не знайшов себе чи зрадив своєму покликанню й усе життя займається іншою, не своєю справою [2].

Ця думка українського філософа яскраво демонструє те велике значення, яке мають здібності в житті людини. Проблема походження, структури та ефективного розвитку здібностей була й залишається актуальною нині.

Поняття про здібності ввів у науку Платон (428–348 рр. до н. е.). Він говорив про те, що “не всі люди однаково здібні до одних і тих самих обов’язків, тому що люди, за своїми здібностями, надто різні: одні народжені для управління, інші – щоб допомогати комусь, а хтось – для землеробства й ремісництва” [3]. Платон висловлював ідею про спадкову нерівність людей за здібностями: він говорив, що природа людини не може одночасно добре робити два мистецтва або дві науки [3].

На спадковість здібностей та обдарованості вказував іспанський лікар Х. Уарте: “...Хай тесляр не займається землеробством, а ткач – архітектурою; нехай юрист не займається лікуванням, а медик адвокатською справою; але хай кожний займається тільки тим мистецтвом, до якого він має природний дар, і відмовиться від усіх інших...” [4]. Такої самої думки дотримувався і Г.С. Сковорода, який вказував на те, що здібності

дає людині Бог, що царство Боже всередині людини. Прислухаючись до цього внутрішнього голосу, людина має обрати собі заняття не тільки не шкідливе для суспільства, а й таке, яке приносить їй внутрішнє задоволення та душевний спокій. Всі заняття добрі лише тоді, коли виконуються відповідно до внутрішньої схильності [2].

Визнаючи природну обдарованість, учені вважають, що вона вимагає цілеспрямованого розвитку здібностей, чому сприяє врахування особистісних характеристик індивіда. Так, статеві відмінності в прояві здібностей плідно вивчали зарубіжні науковці. Результати досліджень Н. Ленсделла, отримані під час спостережень за хворими на епілепсію, а також у ході пізніших досліджень, засвідчили, що відділи мозку, які відповідають за просторові та вербальні здібності, у чоловіків знаходяться в протилежних півкулях, а в жінок приблизно порівну представлені в обох півкулях. Тому в чоловіків ураження лівої півкулі погіршує виконання вербальних тестів, ураження правої півкулі – невербальних завдань, а в жінок успішність виконання вербальних і невербальних тестів не залежить від того, яка півкуля уражена. Крім того, дівчата однаково добре лівою та правою рукою розпізнають на дотик предмети, тоді як хлопці значно успішніше виконують ці завдання лівою рукою [7].

У ході досліджень Д. Робінсона встановлено, що екстраверти краще справляються з невербальною частиною тесту, а інтроверти – з вербальною [6].

Дж. Стенлі та його співробітники вивчали спадкові особливості вирішення завдань на запам'ятовування маршруту. Вони з'ясували, що чоловіки швидше вивчають маршрут, але жінки запам'ятовують більше дорожніх орієнтирів. Спочатку вважали, що просторовий і математичний інтелекти є "вторинними статевими ознаками" чоловіків, тому що в ході вимірювання цих здібностей спостерігалися максимальні статеві відмінності. За даними дослідження, перевага чоловіків над жінками за рівнем розвитку цих здібностей (серед 10% найбільш продуктивних) виражається відношенням 2:1 [8].

На окрему увагу заслуговують результати досліджень Г. Айзенка та М. Айзенка, які вивчали вплив гормонального фону на успішність вирішення завдань. Високий рівень тестостерону в крові позитивно корелює з успішністю виконання жінками завдань на просторове мислення, у чоловіків ця залежність обернена. Чоловіки з низьким рівнем тестостерону краще виконують математичні тести, ніж чоловіки з високим рівнем цього гормону. Проте у жінок подібної залежності не виявлено. Крім того, дівчата з високим рівнем андрогенів краще виконують тести на просторове мислення, ніж їх "нормальні" однолітки [9].

Досліджуючи проблему інтелектуальних здібностей, Г. Айзенк говорить про різні його типи: біологічний, психометричний і соціальний, які належать до різних структурних рівнів інтелекту. На його думку, до змісту поняття "біологічний інтелект" входять особливості функціонування структур півкуль головного мозку, які відповідають за пізнавальну

активність. Вони визначають індивідуальні відмінності інтелекту й пов'язують їх зі спадковістю. Основними показниками біологічного інтелекту є: характеристики електроенцефалограми (ЕЕГ), час реакції (ЧР), шкірно-гальванічна реакція (ШГР). Г. Айзенк вважає, що психометричний інтелект визначається на 70% впливом генотипу, а на 30% – довкіллям (культура, виховання в сім'ї, освіта, соціоекономічний статус).

Питання психології здібностей глибоко вивчали у 1960–1970-х рр. А. Ковальов, В. Мерлін, В. М'ясищев, К. Платонов. Вони стверджували, що здібності становлять сукупність властивостей особистості. Наприклад, А. Ковальов [9] під здібностями розуміє комбінацію властивостей особистості, яка відповідає вимогам діяльності. К. Платонов [10] вбачає в них сукупність (структуру) досить стійких, хоч і змінних під впливом виховання, індивідуально-психологічних якостей особистості або структури особистості, що актуалізується в певному виді діяльності, чи ступінь відповідності цієї особистості в цілому вимогам якоїсь діяльності. За здібність він приймає, зокрема, моральні й правові відносини особистості й у зв'язку із цим говорить про моральні та правові здібності.

В. М'ясищевим [11] разом із А. Ковальовим запропонована ідея розуміння здібностей як комбінації властивостей, необхідних для успішної діяльності, включаючи систему особистісних відносин, а також емоційні та вольові особливості людини (цілісно-особистісний підхід). В. Шадріков доходить висновку, що поняття “здібність” є психологічною конкретизацією категорії властивості. Автор вказує на те, що до поняття “здібність” ближчим є поняття “функціональна якість”, яке автор визначає як наявний рівень прояву якої-небудь сторони можливостей людини, незалежно від того, чим цей рівень зумовлений – природними особливостями, їх розвитком чи знаннями та вміннями. При цьому до функціональних якостей входять не всі набуті людиною знання й уміння, а тільки ті, які допомагають прояву тієї чи іншої сторони можливостей (швидкості, точності дії, витривалості тощо) [12].

До здібностей В. Мерлін також зараховує властивості індивіда й особистості, у тому числі ставлення особистості до виконуваної діяльності, а також індивідуальний стиль діяльності [13]. Темі дослідження більш близьким є визначення Б. Теплова, який заперечував проти того, щоб вважати здібністю будь-яку властивість особистості, тому ввів обмеження: здібністю можна назвати тільки таку властивість, яка впливає на ефективність діяльності. Подібні заперечення висловлювала й Т. Артем'єва, яка вважає, що вищезгадані визначення здібностей можна сміливо замінити, наприклад, словами “характер” чи “емоції”. У такому разі умовою успішного виконання діяльності може бути й уся психіка людини в цілому, і її характер, і ті чи інші мотиви, і значною мірою емоції людини” [14].

Поняття “здібність” як одне з найбільш загальних психологічних понять викликало різноманітні авторські визначення, які характеризують різні боки поняття, розкриваючи його суть.

“Великий тлумачний словник сучасної української мови” визначає здібність як природний нахил до чого-небудь; обдарування, талант, а також властивість, особливість, що виявляється в умінні робити, здійснювати що-небудь [15].

Для визначення здібностей ми спираємося на положення С. Рубінштейна й Б. Теплова. Зокрема, С. Рубінштейн розуміє під здібностями “... складне синтетичне утворення, яке включає в себе цілий ряд даних, без яких людина не була б здатною до якої-небудь конкретної діяльності, і властивостей, які виробляються лише в процесі певним чином організованої діяльності” [16]. Аналогічні за змістом висловлювання можна знайти і в інших авторів. Б. Теплов виділив три ознаки здібностей, які лягли в основу визначення, що фахівці вживають найбільш часто:

1) здібності – це індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої;

2) тільки ті особливості, які мають стосунок до успішного виконання діяльності або кількох діяльностей;

3) здібності не зводяться до знань, умінь та навичок, які вже вироблені в людини, хоча й зумовлюють легкість і швидкість їх набуття [17]. Цей підхід знаходимо в психологічному словнику, в якому здібності охарактеризовано як індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої, визначають успішність виконання діяльності або декілька діяльностей, що не зводяться до знань, умінь і навичок, але зумовлюють легкість та швидкість набуття нових способів і прийомів діяльності.

На думку різних авторів, творчість являє собою тип діяльності, який створює якісно нові матеріальні й духовні цінності або висуває нові, ефективніші способи вирішення тих чи інших наукових, технічних, соціальних та інших проблем. Критерієм творчості при цьому є не якість результату, а характеристики та процеси, які активізують творчу продуктивність, – саме це називається креативністю [18].

У філософському енциклопедичному словнику творчість визначено як діяльність, яка породжує щось якісно нове, чого ніколи раніше не було [19].

К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мей у творчості вбачали процес створення або відкриття нового як глибинну потребу людини в самореалізації. Наприклад, Р. Мей, не погоджуючись із теоретичними поглядами З. Фрейда на творчість як сублімацію, підтримував підхід К. Юнга, розглядаючи процес творчості як прояв “колективного несвідомого”. Природу творчості вчений розумів як екзистенціальну зустріч художника або вченого зі світом, а світ являє собою сукупність сутнісних взаємозв’язків, у яких живе творча людина, причому в цій зустрічі зникає дихотомія суб’єкта та об’єкта [20]. Цікавий матеріал для розуміння природи творчості знаходимо в А. Маслоу. Він поділяє творчість на первинну, вторинну та інтегровану. Первинну творчість автор порівнює з грою щасливих захищених дітей, вважаючи, що вона виявляється у спонтанності, в так званій “другій наївності” дорослих, що поєднує свіжість світосприйняття з витонченістю розуму. Вторинну

творчість дослідник пов'язував із вторинними процесами, оскільки вона потребує обміркування, зваженого підходу й більше стосується “продуктів цивілізації, наприклад, пов'язана зі створенням мостів, будинків, навіть наукових систем”. Водночас інтегрована творчість поєднує в собі первинну та вторинну й породжує справжні великі творіння. Розуміння творчості в концепції А. Маслоу цікаве тим, що значно розширюються рамки стереотипного уявлення про творчість як лише вид діяльності, що має бути представлений “творчою професією” [21]. Співзвучні думки знаходимо в концепції іншого представника гуманістичної психології – К. Роджерса, який вважав, що творчість є важливою потребою людини реалізувати себе. Під творчим процесом він розуміє “створення за допомогою діяльності нового продукту, що з одного боку, виростає з унікальності індивіда, а з іншого – зумовлений матеріалом, подіями, людьми, обставинами життя”, які є близьким до поняття “зустрічі”, запропонованого Р. Меєм. К. Роджерс переконаний у тому, що творчість є також соціальною потребою. Так, на його думку, окремі індивіди, групи людей, нації мають творчо переглянути та по-новому підійти до тих глобальних змін, що відбуваються у світі, у противному разі людству загрожує знищення [22].

Цікавою є ідея К. Платонова, який характеризує творчість як “мислення в його вищій формі, яке виходить за межі того, що потрібно для вирішення завдання, яке виникло, вже відомими способами” [23]. У роботах М. Зіновіної, І. Медакової, Н. Пейсахова, А. Єсаулова та інших відзначено, що успіх системного творчого мислення в процесі професійної підготовки багато в чому залежить від рівня сформованості основних компонентів творчого мислення на більш ранніх етапах формування особистості. До таких компонентів належать: здатність до аналізу, синтезу, порівняння та встановлення причинно-наслідкових зв'язків, критичність мислення і здатність виявляти суперечності, прогнозування можливого розвитку, здатність багатоекранно бачити будь-яку систему або об'єкт в аспекті минулого, теперішнього, майбутнього, будувати алгоритм дій, генерувати нові ідеї й вирішувати їх в образно-графічній формі.

Методологічною передумовою повноцінного формування творчої активності, наприклад, у студентів, є діалектична єдність репродуктивного й продуктивного типів діяльності в усій системі навчання та виховання, в суспільному житті й спілкуванні. Знайти в кожному випадку оптимальний варіант такого поєднання – одне з найбільш складних і фундаментальних педагогічних завдань. Формування й розвиток творчої активності майбутнього спеціаліста потребує адекватної системи відносин студента та викладача, тому що творчу особистість може формувати лише творча особистість. Важливим фактором формування творчої особистості є розвиток самостійності та відповідальності студента у вирішенні пізнавальних, суспільно-політичних, трудових і моральних проблем.

Ресурсний підхід передбачає дослідження творчості в динаміці. Творче виконання діяльності вивчали: Д. Богоявленська, Е. Боно, Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, В. Клименко, В. Кузін, В. Моляко,

Я. Пономарьов та ін. Серед західних психологів вагомий внесок у розуміння творчої природи особистості зробили видатні вчені: Е. де Боно, Д. Дьюї, Дж. Гілфорд, А. Маслоу, Т. Рібо, Р. Стернберг, З. Фрейд, Є. Фромм, К. Юнг, та ін.

Серед сучасних психологів, які вивчаються проблеми розвитку творчої особистості, варто насамперед назвати В. Моляко, який запропонував власну концепцію формування творчої особистості та реалізації її творчого потенціалу. Вчений визначає творчий потенціал як інтегративну властивість особистості, що характеризує міру можливостей здійснювати творчу діяльність, готовність і здатність до творчої самореалізації та саморозвитку. Творчий потенціал, на його думку, це саме та система, яка абсолютно прихована від будь-якого зовнішнього спостереження; тим більше, сам носій творчого потенціалу іноді мало або й зовсім не знає про свої творчі можливості. Про справжні творчі можливості конкретної людини можна говорити лише на основі здійсненої діяльності, отриманих оригінальних творів. Творчий потенціал стає не уявною, а реальною, прогнозованою цінністю лише тоді, коли реалізовується у винаходах, конструкціях, книгах, картинах, фільмах тощо. Учений являє собою загальну структуру творчого потенціалу, яка визначається такими складовими: задатки, нахили, які виявляються в наданні переваг чомусь; інтереси, їх спрямованість і частота; допитливість, потяг до створення чогось нового; швидкість у засвоєнні нової інформації; прояви загального інтелекту; наполегливість, цілеспрямованість, працелюбність; порівняно швидке та якісне оволодіння вміннями, навичками, майстерністю виконання певних дій; здібності до реалізації власних стратегій і тактик вирішення різних проблем, завдань, пошуку виходу зі складних нестандартних, екстремальних ситуацій [24].

В. Лихвар визначає творчий потенціал сукупність творчих здібностей. Він зазначає, що рушійною силою і ядром творчого потенціалу є внутрішні фактори особистості. Саме вони є важливими чинниками саморозвитку людини, самореалізації, самодіяльності, вільних дій і вчинків [25].

В основі класифікації рівнів прояву творчих здібностей, які можна розглядати як потенційні можливості індивіда, В. Клименко виділяє здатність людини оригінально вирішувати завдання, що зумовлена механізмом творчості, який забезпечується повноцінною роботою трьох складових: енергопотенціалу, психомоторики, критичності. Згідно з уявленням В. Клименко, творчі люди наділені фізичним та душевним здоров'ям, що є своєрідними ресурсами механізмів творчості [26].

Розглядаючи індивідуально-психологічні аспекти творчих людей, Я. Пономарьов дійшов висновку, що на рівні перебігу психологічних процесів креативним людям притаманні якості, які можна розглядати як певний творчий потенціал ресурсів особистості:

– цілісність, свіжість, синтетичність як властивості сприйняття, здатність побачити те, чого не бачать інші, певні перцептивні особливості, пов'язані з високою чутливістю до субсенсорних подразників;

– певні особливості пам'яті, що виявляються у швидкому засвоєнні головного та легкому забуванні другорядного, у здатності пригадати малосуттєву дрібницю; пам'ять на рідкісні в повсякденному житті слова, образи, факти;

– здатність помічати багатозначність слів, відчувати певні підтексти;

– швидкість, гнучкість, оригінальність, відкритість мислення, вміння узагальнювати явища, не пов'язані між собою видимим чином. Щодо соціально-психологічних особливостей творчої особистості, її взаємодії із соціумом, у взаєминах з групою, у дитячому та юнацькому віці такі люди частіше відіграють ролі лідерів або відчужених [27].

Вивченню конкретних особливостей творчої людини, її здібностей сприяє й аналіз досліджень Я. Пономарьова, О. Кульчицької, які називають такі показники: відхилення від шаблону в поведінці, оригінальність, ініціативність, настирливість, енергійність, винахідливість, прямота суджень, чесність, безпосередність, незалежність, лабільність, внутрішня зрілість, критичність, скептицизм, сміливість, упевненість у невизначеній ситуації, схильність до метафоричності, висока самооцінка, гордість, працездатність, одержимість, буремний дух, схильність до ризику, інтуїція. Характеризуючи особливості мотиваційної сфери, О. Кульчицька зазначає, що творчі люди мають високу мотивацію до успіху, поспішають жити, причому головним мотивом є прагнення реалізувати ідею – цьому підкоряються сила волі, мислення та діяльність [27; 28].

Висновки. Творчі здібності особистості як категорія психології характеризуються як особливості людини, від яких залежить набуття знань, умінь і навичок. Творчі здібності, обдарованість, задатки, які притаманні будь-якій людині, створюють лише передумови, потенційні можливості для виникнення й розвитку творчого процесу. Завдання особистості, колективу – розкрити та розвинути їх. За таких умов виникає необхідність підготовки вчителя до усвідомлення рівня власної творчої педагогічної діяльності, формування в нього потреби аналізувати власні потенційні можливості, внутрішні та зовнішні ресурси, щоб збагачувати свій життєвий досвід. Подальшого дослідження потребує виявлення взаємозв'язку між внутрішніми й зовнішніми ресурсами для розвитку творчих здібностей особистості.

Література

1. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М., 1961.
2. Григорій Сковорода. Повне зібрання творів : у 2 т. / Григорій Сковорода. – К. : Наукова думка, 1973. – Т. 1. – 532 с.; Т. 2. – 576 с.
3. Платон. Сочинения / Платон. – М., 1972. – Т. 3. – С. 143.
4. Уарте Х. Исследование способностей к наукам / Х. Уарте. – М., 1960.
5. Guilford J.P. the Analysis of Intelligence / J.P. Guilford, R. Hoepfner. – N.Y., 1971.
6. Дружинин В.Н. Психология общин способностей / В.Н. Дружинин. – СПб. : Питер., 1999. – 368 с.
7. Tompson J. Intelligence / J. Tompson ; [P. McQuiffin, M.F. Shanks, R.Q. Holdson (eds)] // the scientific principles of psychology. – N.Y. : Gune & Stratton, 1984.

8. Eysenck H.J. Personality and Individual Differences. A Natural Science Approach / H.J. Eysenck, M.W. Eysenck. – N.Y. ; London : Plenum Pr., 1985.
9. Ковалёв А.Г. Психология личности / А.Г. Ковалёв. – М. : Просвещение, 1965.
10. Платонов К.К. Проблемы способностей / К.К. Платонов. – М. : Наука, 1972.
11. Мясищев В.Н. О связи склонностей и способностей / В.Н. Мясищев // Склонности и способности : сб. статей. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1962. – С. 3–14.
12. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков. – М. : Логос, 1996.
13. Мерлин В.С. Свойства личности как способности / В.С. Мерлин // Проблемы экспериментальной психологии личности. – Пермь, 1970. – С. 8–50.
14. Артемьева Т.И. Методологический аспект проблемы способностей / Т.И. Артемьева. – М. : Наука, 1977.
15. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2003. – 1440 с.
16. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1959.
17. Теплов Б.М. Способности и одаренность / Б.М. Теплов // Психология индивидуальных различий : тексты / [под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 129–139.
18. Сидорчук Т.А. Система творческих заданий как средство креативности на начальном этапе становления личности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.А. Сидорчук. – М., 1998. – 21 с.
19. Левин В.А. Воспитание творчества / В.А. Левин. – М. : Знание, 1977. – 64 с.
20. Мэй Р. Мужество творить / Р. Мэй. – М. : Инициатива, 2001. – 128 с.
21. Маслоу А. По направлению к психологии бытия / А. Маслоу. – М. : Эксмо-Пресс, 2002. – 272 с.
22. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс. – М. : Прогресс. – С. 409.
23. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / К.К. Платонов. – М., 1984. – 147 с.
24. Моляко В.О. Психологічна теорія творчості / В.О. Моляко // Обдарована дитина. – 2004. – № 6. – С. 2–9.
25. Лихвар В.Д. Розвиток художньо-творчого потенціалу молодших школярів у процесі образотворчої діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / В.Д. Лихвар ; Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2003. – 24 с.
26. Клименко В.В. Психологія творчості / В.В. Клименко. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.
27. Психология творчества / [под ред. Я.А. Пономарева]. – М. : Наука, 1990. – 224 с.
28. Кульчицька О.І. Соціально-психологічні фактори формування таланту / О.І. Кульчицька // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 1. – С. 1.

РИБАЛКО Л.М.

БІОЛОГІЧНА КОМПОНЕНТА ЯК СКЛАДОВА ЦІЛІСНОЇ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ОСВІТИ

На рубежі століть цивілізація зіткнулася з проявами системної кризи в соціальній, економічній і геополітичній сферах. Проблемою, що загострює решту, є глобальна екологічна криза, спричинена марнотратним споживанням природних ресурсів і руйнуванням біосфери, що ставить під загрозу існування цивілізації, здоров'я й життя самої людини. Пошуки шляхів виходу із системної кризи зумовили потребу в реформуванні змісту освіти як ключового чинника у вирішенні проблем взаємодії людства й природи. Інтеграція зусиль науки і освіти в цьому напрямі повинна привести до зміни світогляду людства, побудованого на нових гуманістичних принципах взаємодії суспільства й природи, сприяти етичному та інтелектуальному зростанню людства, формуванню культури збереження здоров'я, толерантності людських відносин.

Особлива роль у цьому належить біологічній освіті як складовій цілісної природничо-наукової. Якщо метою останньої є формування

природничо-наукової картини світу, життєствердного образу світу у свідомості учнів, то завдання біологічної компоненти природничо-наукової освіти – формувати в учнів цілісні знання про живу природу, біоцентричне екологічне мислення та ціннісне ставлення до живої природи. Водночас існуюча система біологічної освіти не забезпечує достатньої біологічної підготовки з формування цілісності світогляду підлітків, почуття відповідальності за теперішній і майбутній стан довкілля. Виникає потреба в якісно новій освітній парадигмі, яка б орієнтувала зміст навчання біології на формування екологічної культури учнів, їх цілісності мислення. Це, у свою чергу, вимагає сформованості біологічної картини світу, її особистісно значущої складової – образу живої природи, що визначає поведінку майбутньої людини в довкіллі.

Мета статті – розкрити зміст біологічної компоненти у складі цілісної природничо-наукової освіти та показати її значення у формуванні цілісності свідомості учнів.

Суперечність, що склалася між можливостями традиційної технології навчання школярів, з одного боку, і потребами суспільства в біолого-екологічній грамотності людства – з іншого, породжує освітню проблему, яка може бути вирішена в ході розробки дидактичних основ навчання біології на інтегративній основі, розгляду біологічної освіти як складової цілісної природничо-наукової. Особливо ефективним вважаємо рівень освітньої підготовки учнів профільної школи, яка має сприяти особистісному зростанню та підвищенню рівня інтелекту кожного учня тощо. Сучасне суспільство потребує професіоналів, чие мислення не обмежене лише предметними знаннями, а має риси цілісності, фундаментальності й духовно-моральну основу. Як цього досягти? Проблема природничо-наукової освіти в профільній школі.

Цілісна природничо-наукова освіта у профільній школі – кінцева ланка на шляху формування в учнів загальноосвітньої школи природничо-наукової картини світу (ПНКС), яка закладає відповідні типи мислення, уявлення цілісності природи, образ світу в учня. ПНКС складається із фізичної (ФКС), хімічної (ХКС) і біологічної (БКС) картин світу.

БКС включає три складові, які спираються на філософські категорії, фундаментальні закономірності природи, які є загальними для всіх природничо-наукових знань і виступають у ролі наскрізної інтеграції біологічних знань у цілісність. Першою складовою БКС є філософські уявлення про матерію та її рух, простір і час, взаємозв'язок та взаємозумовленість явищ живої природи, взаємодію як загальний атрибут матерії й джерело її форм руху. Теорії, закони та закономірності біологічної науки або теоретичні узагальнення з їх характеристиками (система положень та принципів, понятійний апарат тощо) становлять другу складову БКС. Система методологічних принципів, що виражають взаємозв'язок між біологічними теоріями та закономірностями – третя складова біологічної картини світу (див. рис.). Останніми виступають “випереджальні організатори” знань – найзагальніші фундаментальні біологічні поняття, що

відображають закономірні зв'язки між елементами навчального матеріалу. Це поняття про біологічні системи різних рівнів організації (клітина, тканина, орган, організм, популяція, вид, біоценоз, екосистема, біосфера), природні й штучні екосистеми (ліс, степ, водойма, поле, сад), загальні закономірності існування живих організмів (цілісність, спадковість, мінливість, системність, необоротність розвитку й дискретність) тощо.



Рис. Структура біологічної картини світу

Для того, щоб основні біологічні знання виконували організаційну функцію та забезпечували передрозуміння цілісності живої природи, їх треба вивчати на початку курсу. Тоді кожна наступна “порція” відомостей буде введена як елемент до попередньо окресленої цілісності – системи знань про живу природу, вираженої у своїй загальній, ще не розчленованій, специфічності. Оскільки цілісність, як зазначають філософи, має такі експлікати, як гармонійність, підлягання єдиним закономірностям, системність.

Біологічна картина світу об'єднує біологічні знання в цілісність на основі загальних закономірностей існування живих організмів (цілісність, дискретність, спадковість і мінливість, ритмічність, необоротність розвитку), яким підлягають усі елементи множини знань про живу природу. Кожна із цих закономірностей відображає певний аспект живої природи і, відповідно, її структурних елементів (клітин, тканин, органів, систем органів, організмів, екосистем, біосфери). Так, закономірність цілісності є проявом взаємодії та взаємного впливу елементів біологічних систем різних рівнів організації в природі; дискретність вказує на

диференціацію їх (поділ на царства, види, екосистеми); спадковість і мінливість відповідають за збереження в часі та пристосування живих організмів до змінних умов навколишнього світу, зумовлені властивостями живого; закономірність ритмічності виражає форму існування й розвиток живої природи, тобто хронологічний аспект її організації; закономірність необоротності розвитку вказує на спрямованість і хорологічний розподіл необоротних змін, які відбуваються в живій природі.

Для реалізації впорядковувального та пояснювального потенціалу загальних біологічних закономірностей в організації БКС біологічна компонента включає дедуктивну систематизацію, за якою загальна за формою та глибока за змістом інформація (теорії, закони, закономірності) дає змогу одержати точні й різноманітні висновки, пояснити широке коло різноманітних фактів і явищ. Наскрізний характер систематизації забезпечується шляхом послідовного використання в навчальній діяльності своєрідної матриці для переструктурування засвоєваних знань, установлення експліцитного виразу хорологічної впорядкованості процесів і явищ у живій природі. Так, під час вивчення кожного розділу, теми біологічної компоненти курсу “Природознавство-10” учні трансформують і ущільнюють обсяг навчальної інформації. Ця основа використовується як теоретично сконструйоване “сито”, через яке просіюється вся засвоєвана інформація. Залишається найсуттєвіше, головне – з’ясовуються універсальні системотвірні й змістові взаємозв’язки та закономірності організації в цілісність різноманіття живої природи.

На рисунку видно, що БКС показує, що в основі цілісності живої природи лежить їх еволюційна інтеграція та екологічна узгодженість, просторова та часова впорядкованість.

Просторова впорядкованість живих систем (як філософська категорія) – це розміщення (місцезосташування) певним чином систем живої природи різних за своєю структурною організацією, формою й розмірами в природі. Простір – це довкілля з усією його насиченістю. Будь-який живий об’єкт, що емпірично пізнається, неможливий поза простором. Загальною характеристикою простору є єдність неперервності й самочинності процесів у природі. Вивчаючи ті чи інші живі системи в природі, треба завжди мати на увазі, що вони втілюють у собі загальні властивості простору якоїсь конкретної його ділянки і являють собою просторову організацію біологічних систем на молекулярному, клітинному й тканинно-організменому рівнях.

Ознайомлення з просторовим упорядкуванням живих систем дає змогу усвідомити, що світ навколо – це цілісність, яка містить у собі нескінченну множинність систем, причому не тільки реально існуючих, а й тих, що вже закінчили своє існування і відійшли в минуле. Світ є цілісним саме тому, що являє собою те єдине ціле, з яким співвідноситься у ставленні до світу людина.

Часова впорядкованість характеризує біологічні системи в їх неперервності буття як ті, що здатні до відтворення, зміни. Якщо простір

постає формою упорядкування живих об'єктів, систем у природі, то час виражає тим самим структурну характеристику організмів не в просторі, а в часовому вимірі. Упорядкованість живих систем у часі, так само і в просторі, пояснюється властивістю як структурність. І час, і простір не є однорідними протилежностями. Вони певним чином зорганізовані, структуровані. Простір і час поєднує еволюція органічного світу. Сучасні уявлення про історичний розвиток живої природи посідають центральне місце в змісті біологічної компоненти цілісної природничо-наукової освіти профільної школи. Розкриття їх у навчальному процесі уможливило уявлення учнів про еволюцію та її напрями, формує вміння користуватися моделлю “дерево життя” й геохронологічною таблицею історичного розвитку органічного світу. Схема еволюції органічного світу (“дерево життя”) дає змогу пояснити походження, розвиток і спорідненість живих організмів через природні ієрархічні закони та закони природи, які діють нині так само, як і в минулому. Це дає змогу учням зрозуміти, що еволюція в широкому розумінні може бути визначена як направлений і суттєво необоротний процес, що відбувається в часі, та такий, що призводить до зростання різноманітності й підвищення рівня організації систем живої природи. Еволюція розкриває взаємозв'язки між живими організмами для того, щоб, спираючись на них, можна було робити обґрунтовані висновки на майбутнє. Формою вияву структурованості простору й часу є ритм – стійке повторюване чергування якихось ознак, властивостей систем живої природи. Уявлення про часову впорядкованість живої природи озброює учнів відомостями про те, що формою прояву ритму в часі є періодичність. Завдяки закономірності періодичності процесів у природі підтверджується необоротність часу. Періодичність – це процес, що є підґрунтям для відтворення живих систем. Завдяки цьому жива природа уособлюється з відносною сталістю, цілісністю. Системи живої природи, упорядковані в часі, формують простір для свого розвитку.

Цілісність елементів змісту біологічної компоненти забезпечується наявністю однотипних сутностей в елементах біологічних знань та об'єднанням їх на основі сутнісних зв'язків, спільних для природничих предметів (біології, хімії й фізики) законів і закономірностей, які забезпечують наступність та цілісність знань. На основі спільних, єдиних для усіх складових змісту природничо-наукової освіти, що становлять цілісність, закономірностей природи (збереження, періодичності, направленості процесів) обґрунтовуємо елементи біологічних знань. Застосування загальних закономірностей природи, які встановлюють наскрізні змістові зв'язки й виконують функцію “випереджальних організаторів” знань, приводить до розуміння учнем цілісності живої природи. Наявність змістових зв'язків між знаннями про живу природу зумовлює впорядкованість елементів знань у цілісність, що забезпечує формування цілісності мислення.

Розроблено та апробовано в системі загальноосвітніх шкіл інтегрований природознавчий курс “Природознавство” для профільної школи з гуманітарним напрямом навчання. Він включає загальноприродничий,

природничо-фізичний, природничо-хімічний та природничо-біологічний модулі, які об'єднані між собою наскрізними принципами інтеграції на основі фундаментальних закономірностей природи.

З позиції реалізації наступності навчання кожний структурний елемент біологічної компоненти розглядаємо в структурі системного пізнання в аспекті його значущості для цілісного розкриття об'єкта вивчення. Зважаючи на те, що одиницею змісту біологічної освіти вважаємо біологічні знання про певний рівень організації життя, то і зміст біологічної компоненти у профільній школі розглядаємо як природничо-біологічний модуль цілісної природничо-наукової освіти, що поділений на підмодулі “Молекулярний рівень організації життя”, “Клітинний рівень організації життя”, “Організмний рівень організації життя”, “Надорганізмний рівень організації життя”, які цілісно розкривають кожний із цих рівнів. При вивченні останніх використовуються та закріплюються знання учнів про живу природу, набуті при вивченні курсу “Біологія” у 7–9 класах, поглиблюються уявлення про зв'язок мікро- і макросвіту. Від якості попередніх знань переважно залежить розуміння більш складного навчального матеріалу в старшій школі.

Біологічна компонента вивчається після хімічної, де велика увага приділяється розгляду об'єктів мікросвіту (молекул, атомів, іонів), органічних сполук, їх будови. Біологічні знання є водночас перепусткою для вивчення фізичних знань. Вивчення живої природи в усій її різноманітності в інтегрованому курсі “Природознавство-10” проводиться з позицій вчення про різні рівні організації життя, починаючи з найнижчого молекулярного та закінчуючи надорганізменними.

Порядок вивчення розділів і тем біологічної складової вибраний не довільний, а такий, що забезпечує наступність та послідовність вивчення навчального матеріалу, – щоб наступне базувалося на попередньому й цим самим відкривало двері в майбутнє. Так, тема “Молекулярний рівень організації життя” пов'язана міжпредметними зв'язками з хімічною темою “Органічні сполуки в природі”, яка вивчається перед біологічною та формує уявлення про різноманітність органічних речовин у природі, їх хімічну будову й властивості. Зміст цієї біологічної теми поглиблює та закріплює знання про органічні речовини в живій природі, зокрема про білки, жири, вуглеводи тощо, розкриваючи їх функції в живих організмах.

При цілісному підході в біології акцент робимо на блоках теоретичних знань про живу природу, що відповідають формам організації життя: молекулярному, клітинному, організменному, надорганізменному (видовому, біоценотичному, біосферному) та властивостях живих організмів, будуючи цілісність змісту на основі еколого-еволюційних ідей і біологічних принципів та ЗЗП як наскрізного стрижня інтеграції біологічних знань. Кожну форму організації життя чи властивість можна порівняти з абстракцією – об'єктом, що ідеалізується. Це фрагменти цілісності знань, які об'єднуються між собою на основі біологічних ідей, теорій, що впливають із ЗЗП (збереження, періодичності та спрямованості процесів до рівноважного стану).

Основні біологічні поняття розкривають ознаки життя на різних рівнях організації живого. Спочатку формуються поняття про клітинно-організмену форму організації життя, потім вони виступають вихідними при формуванні понять про надорганізмені рівні організації живого. Останні є основою при формуванні понять про молекулярну форму організації життя.

Вивчення біологічних систем клітинного, організмового, біогеоценотичного рівнів організації життя відбувається в однакових аспектах (екологічному, еволюційному, морфологічному, фізіологічному та прикладному), які системно структурують навчальний матеріал, забезпечуючи, таким чином, формування в учнів цілісних знань про живу природу.

Об'єднання біологічних понять досягаємо на основі спільних, єдиних для всіх частин навчального матеріалу, що становлять цілісність, ЗЗП. Це необхідна умова розуміння учнями цілісності живої природи. Ніяке розуміння не відбувається інакше, як через введення нового знання в цілісність, що забезпечує принцип наступності.

Досвід упровадження біологічної компоненти цілісної природничо-наукової освіти у профільній школі показує, що вона:

- забезпечує неперервне формування біологічної картини світу, формування особистісної системи знань про живу природу в кожного учня;
- система біологічних знань базується на основах інтеграції та фундаменталізації змісту знань про живу природу;
- засвоєння учнями системи біологічних знань дає змогу реалізувати рівневу та профільну диференціацію шляхом виділення базового ядра природничо-наукових знань, загальнообов'язкового для всіх профілів, зміст якої визначається відповідно до специфіки профілю;
- задовольняє засвоєння елементів навчальної інформації на рівні розуміння учнями ядра природничо-наукових знань – системи загальнобіологічних законів та понять, пов'язаних з ними, які підлягають дії загальних закономірностей природи, спільних для всіх природознавчих предметів.

За допомогою загальних закономірностей, загальноприродничих понять навчальний матеріал біології вводиться в цілісність – ПНКС. Основні біологічні поняття, які мають велику пояснювальну та узагальнювальну здатність: біосистема, властивості біосистем, біосфера, вид, організм, орган, клітина, поняття необоротності, ритмічності, цілісності процесів у живій природі, поняття живлення, дихання, виділення, розмноження, росту, розвитку – використовуються в ролі фактора впорядкування знань у цілісність, оскільки зазначені поняття входять до змісту основ ПНКС.

Сформовані біологічні поняття об'єднуються в блоки теоретичних знань. У біології ними є:

- теоретичні моделі, побудовані на основі хімічних і фізичних законів та закономірностей (обмін речовин і перетворення енергії, проведення нервового імпульсу, транспорт речовин, рівні організації живого тощо);
- ідеї й біологічні принципи (причинності, системності, еволюції);
- форми організації живого (клітинна, тканинно-організмена, видова, популяційна, біогеоценотична, біосферна).

Висновки. Зміст і структура біологічної компоненти цілісної природничо-наукової освіти профільної школи зорієнтовані на кінцевий результат навчання – формування в учнів цілісних знань про живу природу й біологічної картини світу (БКС) як складової природничо-наукового світорозуміння. Формування БКС відповідає принципу орієнтації на об’єктивну реальність, відображає ієрархічну цілісність живої природи, а не структуру науки, спираючись на основні біологічні узагальнення (теорії та концепції) і загальні закономірності природи.

Література

1. Гончаренко С.У. Гуманізація освіти як основний критерій розробки засобів реалізації сучасних технологій навчання : наукові записки / С.У. Гончаренко // Засоби реалізації технології навчання. Серія : Педагогічні науки. – Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. – Вип. 34. – С. 3–8.
2. Комиссаров Б.Д. Методологические проблемы школьного биологического образования / Б.Д. Комиссаров. – М. : Просвещение, 1991. – 160 с.
3. Носенко Е.Л. Картина світу як інтегруючий і гуманістичний фактор у змісті освіти / Е.Л. Носенко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 22–30.
4. Степанюк А.В. Відображення цілісності життя в змісті шкільного курсу біології : монографія / А.В. Степанюк. – Т. : Богдан, 2001. – 188 с.

РОМАНЕНКО Ю.А.

ДІАГНОСТИЧНІ ЦІЛІ НАВЧАННЯ ЯК ТЕХНОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА МОНІТОРИНГУ

Особливого значення в Україні набуває проблема якості освіти та управління процесом її відслідковування. Проблему моніторингу якості освіти вивчають такі вітчизняні педагоги, як: Т. Борова, І. Вакарчук, Т. Волковська, І. Гавриленко, Л. Гриневич, О. Іванов, І. Іванюк, О. Касьянова, О. Локшина, О. Ляшенко, Г. Єльнікова, С. Раков, А. Сологуб та зарубіжні: О. Арєф’єва, М. Бершадський, В. Беспалько, В. Гузеєв, А. Дахин, Ф.-М. Жерар, А. Забульоніс, В. Зайцев, В. Кальней, М. Кларин, А. Майоров, Д. Матрос, Д. Полев, Ю. Нейман, К. Роеж’єр, С. Шишов, В. Юдін та ін.

Невирішеною раніше частиною окресленої проблеми дослідження є технологічний аспект моніторингу навчання учнів загальноосвітньої школи.

Мета статті – висвітлити теорію та практику побудови діагностичних цілей навчання хімії в загальноосвітніх навчальних закладах.

Технологічний підхід до моніторингу має на меті конструювання навчального процесу, виходячи із заданих установок (освітні орієнтири, цілі й зміст навчання). Специфіка педагогічної технології, на нашу думку, полягає в тому, що в ній навчальний процес повинен гарантувати досягнення поставлених цілей. Основою послідовної орієнтації навчання на мету є оперативний зворотний зв’язок, що пронизує весь навчальний процес. Згідно із цим у технологічному підході до моніторингу ми виділяємо: а) постановку цілей і їх максимальне уточнення, формулювання навчальних цілей з орієнтацією на досягнення результатів (цьому етапу роботи ми надавали першочергового значення); б) підготовку навчальних матеріалів і організацію всього ходу навчання відповідно до навчальних

цілей; в) оцінювання поточних результатів, корекцію навчання, спрямовану на досягнення поставлених цілей; г) остаточне оцінювання результатів.

У статті висунуто основний постулат технологічного підходу до моніторингу в навчальному процесі – тезу про необхідність постановки діагностично й операційно заданих цілей освіти, а досягнення цих цілей – основне завдання управління навчанням учнів. Тому інформація, одержана в ході моніторингу, дає змогу безупинно порівнювати досягнуті учнями результати із запланованими відповідно до навчальних програм. У цьому плані зміст моніторингу однозначно визначається цілями освіти. Вважається [1; 2], що цілі навчального процесу можна ставити через: внутрішні процеси інтелектуального, емоційного, особистісного розвитку учня; навчальну діяльність учнів; досліджуваний зміст; діяльність учня.

Ми поділяємо таку думку, але зважаємо на те, що засвоєння знань, формування умінь, присвоєння цінностей у процесі навчання хімії не є одномоментними актами, які відбуваються миттєво в момент передачі інформації учню. Усі названі процеси розгортаються поступово й проходять певну послідовність етапів. Успіх досягнення кінцевого педагогічного результату залежить від успішного проходження учнем кожного з етапів. Тому визначальним завданням моніторингу вважаємо одержання інформації про те, на якій стадії руху до мети перебуває кожен учень, наскільки успішно він переборов попередній етап одержання знань, які конкретні труднощі в нього виникли в процесі засвоєння матеріалу. На основі цієї інформації вчитель може управляти навчальним процесом.

Таким чином, варто говорити не тільки про рівні цілепокладання, що відображають ускладнення інтелектуальної діяльності, а й про стадії чи етапи, рівні та досягнення учнем цілей кожного з них.

Поняття рівня, який стосується навчального процесу, різні автори використовують у двох значеннях: як рівень мети і як етап на шляху до її досягнення учнем. Подібна подвійність зумовлює існування значної кількості різних класифікацій рівнів засвоєння навчального матеріалу [3, с. 25]. Значна кількість класифікацій свідчить, по-перше, про те, що рівні засвоєння об'єктивно існують, а по-друге, про те, що дати їх об'єктивну таксономію дуже складно. Крім цього, без визначення авторами поняття рівнів їх коректне порівняння й розуміння неможливе. Проте жодна технологія не може обійтися без хоча б якої-небудь таксономії, оскільки починається з постановки системи діагностичних цілей.

Діагностичність мети означає існування засобу, за допомогою якого можна однозначно судити про її досягнення. Звідси випливає, що результат досягнення мети повинен виражатися в суворо визначених задалегідь діях, що учень зробить у відповідь на вимоги, пред'явлені йому засобом діагностики. Тому таксономія повинна передбачати однозначну ідентифікацію рівнів через завдання систем, дій з інформацією, що робить учень, який досяг певного рівня.

Таксономію Б. Блума [4] дуже широко використовують у зарубіжній освітній технології при побудові системи типових завдань для

ідентифікації конкретних умінь школярів. У різних країнах застосовуються різні таксономії. Наприклад, у сучасній Великій Британії існує шкала, що складається з 10 рівнів, які визначають якість роботи навчального закладу кожного з предметів [5].

У Росії також були розпочаті спроби побудови десятирівневої шкали досягнень учнів (Л. Хижнякова й А. Синявіна [6]), в якій кожний рівень визначається такими діями учнів: опис, порівняння, класифікація, перетворення, моделювання, систематизація, інтерполяція, екстраполяція, дивергенція, конвергенція. Шкала, запропонована ними, змушує замислитися про побудову двомірної шкали рівнів засвоєння теоретичних знань, у якій кожному рівню узагальнення відповідає визначена шкала етапів оволодіння певним рівнем теоретичних чи емпіричних знань.

Огляд різних підходів до побудови таксономії показує, що цю проблему можна розглядати як одну із центральних, пов'язаних з управлінням навчальною діяльністю школярів, а також і з моніторингом навчання хімії. Таксономія, по суті, задає галузь сканування навчального процесу, виділяючи систему його контрольованих характеристик, що дають змогу не тільки констатувати досягнення учня, а й судити про динаміку зміни його стану.

Отже, ми виявили деяку послідовність дій на початковому етапі побудови системи моніторингу навчання учнів [7]:

1. Постановка глобальних цілей навчання.
2. Визначення змісту навчання на основі обов'язкового мінімуму за програмою навчання, яка становить необхідну інформаційну базу для досягнення глобальних цілей навчання.
3. Визначення цілей, на основі яких можна конкретизувати глобальні завдання навчання, виражені мовою дій учнів, побудувати систему діагностичних цілей засвоєння конкретного предметного змісту та виділити характеристики певної освіченості учнів, що описують динаміку процесу засвоєння визначеної предметної інформації, і рівень досягнення діагностичних цілей навчання.
4. Розробка системи діагностичних цілей засвоєння визначеного предметного змісту на основі обраної таксономії.
5. Вибір параметрів стану, за допомогою яких можна спостерігати за динамікою процесу засвоєння інформації й визначити рівень досягнення діагностичних цілей навчання.

Прийнято вважати [3], що два перших етапи не є предметом вивчення освітньої технології та належать сфері філософії й політики освіти. Однак не можна не помітити, що зміст освіти має бути технологічним, тобто таким, щоб учні могли його засвоїти в заданий термін із застосуванням відомих у наш час моделей навчання, із залученням запланованих матеріальних, помірних фінансових витрат і кваліфікованих людських ресурсів. Технологія навчального процесу відповідає на запитання про ймовірність досягнення учнями визначених рівнів засвоєння предметного змісту при застосуванні тих чи інших технологічних рішень.

Таким чином, ми визначили, що вирішальне значення для побудови системи моніторингу навчання хімії має один з основних етапів – це етап конкретизації цілей навчання.

У наш час необхідність конкретизації цілей навчання й надання їм діагностичного характеру через планування дій учнів, за якими ведеться спостереження, визначається педагогами не тільки як теоретична ідея, а і як керівництво до практичної реалізації [8].

Ми розглянули визначення завдань та цілей під час навчання хімії в загальноосвітніх навчальних закладах. Загальну ідею подання цілей через заплановані дії учнів поділяють і фахівці в галузі викладання хімії. Під вимогами до навчання учнів хімії розуміють опис результатів, що повинні бути досягнуті під час навчання.

Однак цілі навчання хімії в чинних державних програмах сформульовані в загальній формі. Завдання навчання хімії в середній школі: формування знань основ науки – найважливіших фактів, понять, законів і теорій, мови науки, доступних узагальнень світоглядного характеру; розвиток умінь спостерігати й пояснювати хімічні явища, дотримуватися прав техніки безпеки при роботі з речовинами в хімічній лабораторії й у повсякденному житті; розвиток інтересу до хімії як можливої галузі майбутньої практичної діяльності; розвиток інтелектуальних здібностей і гуманістичних якостей особистості; формування екологічного мислення, переконаності в необхідності охорони навколишнього середовища. Однак під час конкретизації цих цілей автори визначають значно конкретніші вимоги. Учні середньої школи повинні набути умінь:

- застосовувати знання – теоретичні (поняття, закони та теорії хімії) і фактологічні (узагальнення про неорганічні й органічні речовини та хімічні процеси);

- здійснювати певні способи діяльності (складання хімічних формул і рівнянь, визначати ступені окиснення хімічних елементів, здійснювати розрахунки за хімічними формулами й рівняннями тощо);

- проводити хімічні експерименти згідно з правилами техніки безпеки.

Спосіб постановки цілей, що пропонує педагогічна технологія моніторингу, відрізняється підвищеною інструментальністю. Його суть полягає в тому, що мета навчання формулюється через результати навчання, виражені в діях учнів, які вчитель (експерт) може виміряти.

Щоб перекласти результати навчання на мову дій і домогтися однозначності переведення, ми застосовували: а) чітку систему цілей, усередині якої виділяли їх категорії й послідовні рівні (педагогічна таксономія); б) максимально чітку, конкретну мову для опису цілей навчання, якою вчитель може перекласти недостатньо чіткі формулювання цілей.

Використання упорядкованої ієрархічної класифікації цілей важливе, насамперед, для вчителя з таких причин:

- 1) концентрації зусиль на головному – користуючись таксономією, учитель не тільки виділяє та конструює цілі, а й упорядковує їх, визначаючи першочергові завдання, порядок і перспективи подальшої роботи;

2) чіткості й гласності у спільній роботі вчителя й учнів – конкретні навчальні цілі дають учителю можливість роз'яснити учням орієнтири в їх загальній роботі, обговорити їх, зробити ясними для розуміння будь-яких зацікавлених осіб (від батьків до інспекторів);

3) створення еталонів оцінювання результатів навчання – звернення до формулювань цілей, що виражені через результати діяльності, піддається надійному й об'єктивному оцінюванню.

Нами розроблені навчальні цілі на матеріалі хімії (див. табл.). Вони подаються у вигляді зразків діяльності. Конкретизація цілей навчального предмета на основі цієї таксономії проводиться у два етапи. На першому виділяються цілі курсу, на другому – цілі поточної, повсякденної навчальної діяльності. З метою визначення діагностичних цілей під час експерименту ми запропонували вчителям циклічне планування уроків хімії. Як приклад можна навести такі цілі: формування поняття про метанол та етанол як представників насичених одноатомних спиртів, про ізомерію карбонового скелета та за місцем заміщення функціональної групи, про номенклатуру спиртів і формування уміння складати й пояснювати структурні формули речовин тощо.

Таблиця

Категорії навчальних цілей з хімії в когнітивній галузі

№ з/п	Основні категорії навчальних цілей	Приклади узагальнених типів навчальних цілей щодо вивчення хімії
1	Знання (дізнавання) Ця категорія передбачає запам'ятовування й відтворення вивченого матеріалу. Мова йде про різні види змісту – від конкретних фактів до цілісних теорій. Загальна риса цієї категорії – пригадування відповідних знань	Учень знає: - уживані хімічні терміни; - конкретні факти; - основні поняття; - правила і принципи визначення ступеня окиснення, валентності, коефіцієнтів у хімічних рівняннях тощо
2	Розуміння Показником здатності розуміти значення вивченого може бути перетворення (трансляція) матеріалу з однієї форми вираження в іншу, “переклад” його з однієї “мови” на іншу. Як показник розуміння може також виступати інтерпретація матеріалу учнем (пояснення, короткий виклад) чи припущення про подальший хід явищ, подій (результатів). Такі навчальні результати перевершують просте запам'ятовування матеріалу	Учень: - перетворює словесний матеріал у хімічні формули та рівняння реакцій; - розуміє суть хімічних реакцій; - пояснює хімічні факти; - обґрунтовує властивості речовин їх складом і будовою; - інтерпретує схеми, графіки й діаграми; - приблизно описує майбутні наслідки, що впливають з наявних даних
3	Застосування Ця категорія передбачає вміння використовувати вивчений матеріал у конкретних умовах і нових ситуаціях. Сюди входять застосування правил, методів, понять, принципів, законів, теорій. Відповідно результати навчання вимагають вищого рівня володіння матеріалом, ніж розуміння	Учень: застосовує закони, теорії в конкретних практичних ситуаціях; використовує поняття і принципи в нових ситуаціях; - демонструє правильне користування лабораторним обладнанням

№ з/п	Основні категорії навчальних цілей	Приклади узагальнених типів навчальних цілей щодо вивчення хімії
4	<p>Аналіз</p> <p>Ця категорія передбачає вміння розбити матеріали на складові так, щоб ясно виступала його структура. Сюди належать виокремлення частин цілого, виявлення взаємозв'язків між ними, усвідомлення принципів організації цілого. Навчальні результати характеризуються при цьому вищим інтелектуальним рівнем, ніж розуміння і застосування, оскільки вимагають усвідомлення як змісту навчального матеріалу, так і його внутрішньої побудови, прогнозування наслідків, результатів</p>	<p>Учень:</p> <ul style="list-style-type: none"> - аналізує інформацію, закладену в періодичній системі, і використовує її для характеристик хімічного елемента; - аналізує хімічний склад речовин і робить висновок щодо їх придатності для використання; - проводить порівняння між фактами й наслідками, виявляє причинно-наслідкові зв'язки між складом, будовою, властивостями та застосуванням речовин; - прогнозує властивості речовин і напрям хімічної реакції
5	<p>Синтез</p> <p>Ця категорія передбачає вміння комбінувати елементи, щоб одержати ціле, яке має новизну. Таким новим продуктом може бути повідомлення (виступ, доповідь), план дій або сукупність узагальнених зв'язків (схеми для упорядкування наявних знань). Відповідні навчальні результати передбачають дії творчого характеру з акцентом на створення нових схем і структур</p>	<p>Учень:</p> <ul style="list-style-type: none"> - пише невелику творчу роботу з хімії; - пропонує план проведення хімічного експерименту; - встановлює міжпредметні зв'язки й використовує знання з різних галузей; - висловлює узагальнювальні судження, робить висновки
6	<p>Оцінювання</p> <p>Ця категорія передбачає вміння оцінювати значення того чи іншого матеріалу (твердження, дослідних даних) для конкретної мети. Судження учня повинні ґрунтуватися на чітких критеріях. Критерії можуть бути як внутрішніми (структурними, логічними), так і зовнішніми (відповідність накресленій меті). Критерії можуть визначатися самим учнем або задаватися йому із зовні (наприклад, учителем). Ця категорія передбачає досягнення навчальних результатів з усіма попередніми категоріями плюс оцінні судження, засновані на чітко окреслених критеріях</p>	<p>Учень:</p> <ul style="list-style-type: none"> - оцінює роль хімічних елементів у життєдіяльності організмів; - оцінює значення хімічних законів, реакцій різних типів, хімічного та металургійного виробництва у суспільному господарстві України, вплив продуктів переробки вуглеводневої сировини та продуктів побутової хімії на навколишнє середовище; - висловлює судження щодо значення речовин у суспільному господарстві, побуті, охороні здоров'я; про біологічну роль металічних елементів, у тому числі радіоактивних, наслідки корозії металів, згубну дію алкоголю, наркотичних речовин, тютюнопаління на здоров'я; про роль теорії в системі наукових знань тощо

У процесі дослідження ми виявили суперечливу ситуацію. Цілі навчання завжди мають на увазі зрушення у внутрішньому стані учня, у його інтелектуальному розвитку, ціннісних орієнтаціях тощо. Водночас робити висновки про результати навчання, тобто про досягнення цілей, можна лише за зовнішніми проявами – за зовні вираженою діяльністю учня, її продуктом (відповідь, розв'язання задачі тощо).

Поставивши перед собою завдання ідентифікувати результати навчання хімії, ми тим самим прагнули максимально повно описати його зовнішні ознаки. Ми свідомі того, що нерідко звести опис результатів до переліку зовнішніх ознак означає помітно спростити їх. Головна небезпека тут – надмірне зосередження на зовнішніх ознаках, що спостерігаються і що пізнаються, спочатку спрощення поставленої мети і, тим самим, спрощення очікуваного результату. Маючи на увазі цю обставину, ми розглянули технологію уточнення цілей, перетворення їх на ідентифіковані, наділяючи їх критеріальними ознаками. Ми намагалися зробити цілі цілком діагностичними, а навчання – відтворюваним. Для цього навчальну мету описували так, щоб про її досягнення можна було судити однозначно. Така послідовна орієнтація на діагностичні цілі визначила своєрідність оцінки її функцій у “технологічному” навчанні. Оскільки мета описана діагностично, тоді весь хід навчання може орієнтуватися на її ознаки як на еталон.

У ході навчання поточна оцінка відіграє роль зворотного зв'язку й означає саме досягнення мети – еталона (чи її складових). Якщо мета не досягнута, то результати поточного контролю розглядаються лише як вказівка на необхідність внести корективи в процес навчання. Тому поточне оцінювання ми, як правило, не супроводжували оцінками. Поточні оцінні судження, що отримує учень, допомагають йому скоригувати свою роботу. Підсумкова оцінка виражається в балах. Поточне й підсумкове оцінювання проводять на основі еталонних ознак діагностично поставленої мети, тому мають критеріальний характер; відповідну орієнтацію має і весь навчальний процес.

На наш погляд, оцінювання знань і вмінь учнів вимагає від учителя чіткого уявлення, що треба контролювати, яких саме знань і вмінь учні повинні набути в результаті навчання хімії в кожному класі. Для цього потрібно звернутися до чинної програми, де визначено обсяг навчального матеріалу, і до стабільного підручника, де він окреслений конкретніше. Вчителю також необхідно знати, які знання й уміння підлягають обліку, оскільки не все, що вивчається, потрібно запам'ятовувати. Глибокі й міцні знання учні повинні здобути лише з основних питань курсу хімії, а з менш важливих дозволяється мати тільки уявлення.

Під час свого дослідження із сукупності загальнонавчальних умінь (організаційних, інтелектуальних, інформаційних, комунікаційних) нами були відібрані для діагностики інтелектуальні вміння (аналізувати, порівнювати, класифікувати, систематизувати, проводити аналогії, узагальнювати, моделювати, доводити, синтезувати, встановлювати причинно-наслідковий зв'язок тощо).

Розглянемо приклади розроблених під час дослідження діагностичних завдань з хімії, що виявляють рівень сформованості вмінь.

Вміння порівнювати – це вміння встановлювати подібні й відмінні риси.

1. РОЗБАВЛЕНІ РОЗЧИНИ НІТРАТНОЇ ТА ФОСФАТНОЇ КИСЛОТ МОЖНА ВІДРІЗНИТИ ЗА ДОПОМОГОЮ

(А) калій гідроксиду; (Б)* мідної платівки; (В) крохмалю; (Г) розчину йоду; (Д) лакмусового паперу.

Вміння класифікувати – це вміння розподіляти будь-які об'єкти за класами, типами, розділами, розрядами залежно від їх загальних ознак.

2. КЛАС РЕЧОВИН РЕЧОВИНИ ВІДПОВІДЬ:

1) галогени;	а) метали;	(А) 1а, 2б, 3б, 4а, 5б;
2) лантаніди;	б) неметали.	(Б) 1б, 2б, 3а, 4а, 5а;
3) актиноїди;		(В)* 1б, 2а, 3а, 4б, 5б;
4) халькогени;		(Г) 1б, 2б, 3а, 4а, 5б;
5) інертні газ.		(Д) 1б, 2а, 3б, 4б, 5б.

Вміння проводити аналогії – це вміння знаходити однакове в якомусь аспекті між предметами, явищами або поняттями.

3. КРЕЙДА, МАРМУР, ВАПНЯК – Є РІЗНІ

(А) сполуки Карбону; (Б) сполуки Силіцію; (В)* модифікації кальцій карбонату; (Г) модифікації кальцій силікату; (Д) модифікації кальцій сульфату.

Вміння аналізувати – це вміння використовувати метод наукового дослідження, що складається з розкладу цілого на складові частини.

4. РЕЧОВИНА

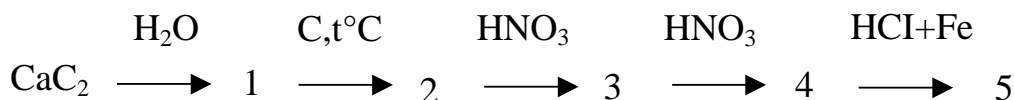
1) займає частину простору; 2) має масу спокою; 3) має металічні властивості; 4) може складатися з атомів; 5) може складатися з іонів; 6) може бути побудована з молекул за рахунок сил притягання; 7) може бути побудована з частинок за рахунок сил притягання та відштовхування.

ВІДПОВІДЬ: (А) Лише 1; (Б)* 1, 2, 4, 5 та 7; (В) 3, 4, та 6; (Г) Лише 7; (Д) 1, 2, 3 та 6.

Вміння синтезувати – це вміння застосовувати метод наукового дослідження якогось предмета, явища як єдиного цілого в єдності і взаємозв'язку його частин.

5. З теми “Органічні сполуки” (11 клас).

ПРОМІЖНІ ТА КІНЦЕВІ ПРОДУКТИ В СХЕМІ ПЕРЕТВОРЕННЯ



а) *m*-NO₂-C₆H₄-NO₂; б) C₆H₅NO₂; в) HC≡CH; г) *m*-NH₂-C₆H₄-NH₂; д) C₆H₆; ж) *n*-NO₂-C₆H₄-NO₂; з) *n*-NH₂-C₆H₄-NH₂.

ВІДПОВІДЬ: (А)* 1в, 2д, 3б, 4а, 5г; (Б) 1в, 2д, 3б, 4ж, 5з; (В) 1б, 2г, 3д, 4з, 5а; (Г) 1а, 2в, 3д, 4ж, 5з; (Д) 1б, 2а, 3ж, 4з, 5в.

Витрати зусиль на аналіз і упорядкування навчальних цілей виправдуються тим, що охоплюють найважливіші моменти роботи вчителя, які пронизують весь навчальний процес: планування, контроль і

оцінювання. За характером формулювань конкретизованих цілей видно, що їх можна безпосередньо використовувати як основу для підготовки контрольних (тестових) завдань.

Висновки. Отже, з'ясувавши поняття “рівні досягнень”, “діагностичність мети”, розглянувши різні підходи до побудови таксономії ми теоретично та практично довели необхідність формулювання вчителем навчальних цілей з орієнтацією саме на досягнення результатів учнів.

Література

1. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании / А.Н. Майоров. – СПб. : Образование-Культура, 1998. – 300 с.
2. Rowntree D. Educational Technology in Curriculum Development / D. Rowntree. – N.Y., 1975. – 208 p.
3. Бершадский М.Е. Мониторинг учебного процесса / М.Е. Бершадский, В.В. Гузев // Химия в школе. – 2002. – № 9. – С. 23–31.
4. Bloom B. A Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1: Cognitive Domain / B. Bloom (Ed). – N.Y. : David McKay, 1956. – 300 p.
5. Шишов С.Е. Школа: мониторинг качества образования / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М. : Пед. общ-во России, 2000. – 320 с.
6. Проблемы конструирования содержания учебно-методического комплекса по физике. Педагогический вуз, общеобразовательные учреждения. – М. : МПУ, 1997. – 125 с.
7. Романенко Ю.А. Мониторинг навчання хімії в загальноосвітніх навчальних закладах : монографія / Ю.А. Романенко ; Донец. нац. ун-т. – Донецьк : ДонНУ, 2006. – 439 с.
8. Виговська О. Діяльність учителя і цілепокладання: теоретико-практичне обґрунтування технології дії та навчання / О. Виговська // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2005. – № 4. – С. 70–74.

ФУНТИКОВА О.О.

АНАЛІТИЧНА ФУНКЦІЯ КЕРІВНИКА ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Українські вчені (В. Бондар, А. Богуш, В. Маслов, Л. Даниленко, О. Зайченко, К. Крутій, Г. Єльнікова, Л. Калініна, Н. Клокар, В. Луговий, Н. Островерхова, В. Олійник, О. Пометун, В. Пікельна, Т. Сорочам, Г. Тимошко та інші) розглядають управлінську діяльність керівника навчального закладу як поліфункціональну. В. Штанова вдосконалює управлінські вміння керівника навчального закладу на підставі використання інтерактивних методів навчання. Якість та рівень підготовлених управлінців визначають долю та характер модернізації освіти.

Науковці розробляють концептуальні основи психологічного забезпечення управління освітніми організаціями (Л. Карамушка, 2003), на принципах сучасної освіти (І.Д. Бех, 2005) з урахуванням парадигми освіти (О. Юніна, 2005). Особливу увагу дослідники приділяють управлінській культурі керівника (С. Королюк, 2005), його вмінню узагальнювати передовий педагогічний досвід з позиції системно-цілосного підходу (Г. Валєєв, 2005), вирішувати управлінські завдання (О. Лебедев, 1999; М. Пільдес, А. Бакурадзе, 2005), різного типу та рівня складності (І. Фрумін, 2001; Г. Щокін, 2005; Н. Островерхова, 2004).

Мета статті – з'ясувати вплив аналітичної діяльності керівника на ефективність та перспективність роботи педагогічного колективу в ДНЗ.

Аналітична діяльність керівника дошкільного навчального закладу, перш за все, спирається на його вміння ефективно виконувати аналітичну

функцію на підставі використання таких принципів, як: науковості та об'єктивності, детермінізму, системного підходу, головного ланцюга, єдності аналізу та синтезу, комплексного підходу, масовості та колективізму [10; 15]. Науковці розглядають педагогічний аналіз як процес пізнання педагогічної дійсності, тобто отримання знань про об'єкт педагогічної дійсності [4; 25]. Педагогічний аналіз здійснюється на підставі емпіричних педагогічних матеріалів, які приводять до теоретичних висновків та рекомендацій. Емпіричними матеріалами для аналізу навчально-виховної діяльності слугують, наприклад, річний план [17] та його виконання, перспективний план окремої дошкільної групи, матеріали семінарів, календарний план групи, конспекти занять, конспекти відкритих занять вихователів, нотатки керівника при відвідуванні груп, матеріали педагогічних нарад, матеріали передового педагогічного досвіду, накази з організації навчально-виховної роботи ДНЗ. Інформація, що надходить з різних джерел, є основою для виконання функції аналізу з боку керівника, тобто аналіз є обробка інформації на якісному рівні, у контексті якої формулюється управлінська проблема, завдання, вирішення котрих впливає на прийняття управлінського рішення. Інформація може бути, нормативно-регулятивною. Наприклад, у Законі України "Про освіту" [5] освіту визначено як основу інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства й держави.

Успіх аналізу різнобічної інформації залежить від інтелектуальних умінь керівника й здатності ефективно виконувати операції логічного мислення: аналіз, синтез, порівняння, класифікація, виділення головного у процесі аналітичної діяльності). На базі цих інтелектуальних умінь і навичок формуються управлінські знання і вирішення проблем, пов'язаних з управлінською діяльністю. Характеристиками розвитку інтелектуальних умінь і навичок є здатність керівника виділяти головне, аналізувати проблему, генерувати нові ідеї, порівнювати, визначати сильні й слабкі сторони навчально-виховного процесу, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, узагальнювати та робити висновки, всебічно аргументувати надані рекомендації.

Аналітична функція керівника дошкільного навчального закладу супроводжує такий управлінський цикл, як "річна навчально-виховна робота з дітьми дошкільного віку в дитячому дошкільному закладі", який починається з 1 вересня поточного року. Всебічний педагогічний аналіз підсумків роботи кожного року дає підстави для цілеспрямованого процесу управління на наступний рік. Якщо своєчасно та всебічно не проаналізовані отримані практичні результати роботи з дітьми дошкільного віку, недоліки в роботі різко знижують ефективність роботи в наступному році. Це, у свою чергу, призводить до нечітко сформульованих цілей і завдань для педагогічного колективу вихователів на наступний навчальний рік з організації навчально-виховного процесу з дітьми дошкільного віку, які відображені в регуляторному документі "Річний план дошкільного закладу". Поради та рекомендації органів управління освітою, які сфор-

мульовані як командна інформація, не виконується через нечіткий аналітичний матеріал попереднього року. Вони не конкретизуються в специфічних умовах того чи іншого дошкільного закладу. Немає зв'язків між функцією контролю, функцією регулювання та функцією педагогічного аналізу. Інакше кажучи, управлінський цикл розірвано, а на місце поточної аналітичної діяльності керівника виникає оперативне-організаційне управління, яке спирається на великі витрати часу та виконання багатьох ситуативних обов'язків, методичних, педагогічних заходів з боку вихователів. Виникає екстенсивність педагогічної праці, психологічна й фізична перевтома вихователів та як наслідок – низькі навчально-виховні результати роботи з дітьми дошкільного віку. Таким чином, педагогічний аналіз навчально-виховного процесу має ознаки системотворчого фактора та посідає провідне місце в управлінському циклі. Педагогічний аналіз має декілька етапів:

- 1) попередня орієнтація в педагогічних фактах, статистичних даних, конкретних отриманих результатах;
- 2) розкриття змісту аналізу (формулювання мети аналізу, розкладання отриманого фактичного матеріалу на прості структурні елементи);
- 3) структурний опис предмета аналізу з розкриттям причинно-наслідкових зв'язків;
- 4) завершення аналізу (висновки та рекомендації).

Педагогічний аналіз дає можливість виявити низькі результати та причини їх виникнення своєчасно вжити заходів з їх усунення. На підставі педагогічного аналізу керівник дошкільного закладу виявляє залежності, причинно-наслідкові зв'язки в навчально-виховному процесі, конкретні результати дітей. Для керівника дошкільного навчального закладу важливо своєчасно проаналізувати стан роботи, виявити негативні тенденції та їх основні причини виникнення (кваліфікація, рівень педагогічної майстерності вихователя, стаж педагогічної роботи, перевантаження дитячих груп, хвороби дітей тощо). На ефективність організації навчально-виховної роботи впливають уміння проводити аналіз і вживати заходів на підставі його результатів. Некоректний, необ'єктивний аналіз на підставі випадкових факторів, критеріїв та показників призводить до зниження професіоналізму педагогічного колективу та одночасно знижує особистий авторитет керівника закладу.

Предметом аналізу для керівника дошкільного навчального закладу є навчально-виховний процес, організаційно-матеріальні умови, фінансово-бухгалтерська діяльність тощо. Навчально-виховний процес регулюється програмними документами, у яких відображено: характеристику кожного дошкільного віку, організацію життя групи та виховання дітей, навчання, ігри, розвиток мови й ознайомлення з навколишнім світом, розумовий розвиток, фізкультурно-оздоровча робота, виховання в трудовій діяльності тощо.

Педагогічний аналіз є функцією управління навчальним дошкільним закладом з боку керівника, спрямованою на вивчення стану та тенденцій розвитку педагогічного процесу, об'єктивне оцінювання його результатів,

формулювання рекомендацій, виконання яких забезпечить більш якісний стан існування педагогічної системи, де центральною компонентою є навчально-виховний процес [16; 17].

Сутність педагогічного аналізу полягає у умінні керівника розділити предмет аналізу на складові. Так, якщо аналізують розумову діяльність дітей (наприклад, сформованість математичних уявлень у дітей дошкільного віку наприкінці навчального року), то керівник з четвертого до сьомого року життя поступово аналізує індивідуальні показники знань за формою, кількістю, величиною, простором, часом; порівнює з аналогічними показниками за минулий рік; окремі аналітичні результати графічно оформлює у вигляді таблиць, щоб мати можливість побачити ту чи іншу тенденцію; оцінює кожну аналітичну частину; виявляє причинно-наслідкові зв'язки.

Успіх аналітичної діяльності керівника дошкільного навчального закладу залежить від знання нормативних документів, основних положень дошкільної педагогіки, окремих методик, знання вікової психології, особистого педагогічного досвіду, а також від того, як часто керівник відвідує заняття, аналізує їх з позиції методики, перевіряє організацію режимних моментів, виховної роботи та різних видів діяльності в дошкільних групах.

Висновки. Отже, основні завдання аналітичної діяльності стосуються якості виховання та навчання дітей дошкільного віку за півроку, за рік; вивчення передового педагогічного досвіду вихователів, який значно покращив результати навчально-виховної роботи окремої групи та його поширення як на рівні окремого дошкільного закладу, так і на рівні міста або області; виявлення труднощів, стримувальних факторів, які негативно впливають на якість навчально-виховної роботи або педагогічного процесу в цілому, та на їх підставі розробка конкретних рекомендацій щодо їх подолання.

Література

1. Атаев А. Управленческая деятельность: Практика и резервы организации / А. Атаев. – М. : Экономика, 1998.
2. Бех І.Д. Принципи сучасної освіти / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 4 (49).
3. Валеев Г.Х. Обобщение передового опыта с позиций системно-целостного подхода / Г.Х. Валеев // Педагогика. – 2005. – № 5.
4. Гаврилюк Р. Управління якістю освіти: книжкові новинки / Р. Гаврилюк // Директор школи. Україна. – 2006. – Лютий.
5. Закон України “Про освіту” від 23.03.1996 р. № 100/96-ВР, зі змінами, внесеними законами від 17.12.1996 р. № 608/96-ВР та від 14.10.1998 р. № 178-XIV.
6. Карамушка Л. Концепція психологічного забезпечення управління освітніми організаціями / Л. Карамушка // Освіта і управління. – 2003. – Т. 6. – № 4.
7. Козак Л. Рейтингові оцінювання діяльності шкіл / Л. Козак, О. Колпанська // Директор школи. Україна. – 2006. – Січень.
8. Колісніченко Н. Зміни в управлінні освітою як наслідок формування нової філософської парадигми / Н. Колісніченко // Збірник наукових праць Української академії держ. упр. при Президентові України. – 2002. – № 1.
9. Конаржевский Ю.А. Анализ итогов учебного года / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск : ГПИ, 1985. – 123 с.
10. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю.А. Конаржевский. – М. : Педагогический поиск, 2000. – 235 с.
11. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой / Ю.А. Конаржевский. – М., 1997. – 124 с.

12. Королюк С. Модель розвитку управлінської культури керівника ВНЗ / С. Королюк // Директор школи. – 2005. – № 41.
13. Королюк С. Управлінська культура керівника школи / С. Королюк // Директор школи. – 2005. – № 40.
14. Кошак В. Оцінювання діяльності вчителя, рівня знань, умінь та навичок учнів у процесі атестаційної експертизи середніх загальноосвітніх закладів / В. Кошак, В. Ситар // Директор школи. – 1999. – № 48.
15. Крижко В.В. Менеджмент в освіті / В.В. Крижко, Є.М. Павлютенков. – К., 1998. – 305 с.
16. Курганский С.М. Экспертиза годового плана работы школы / С.М. Курганский // Школьные технологии. – 2005. – № 4.
17. Курганский С.М. Педагогический анализ воспитательного мероприятия [Электронный ресурс] / С.М. Курганский. – Режим доступа: http://www.google.ru/search?q=%D0%BA%D1%83%D1%80%D0%B3%D0%B0%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9+%D1%81.%D0%BC.&hl=ru&sourceid=gd&rlz=1Q1GGLD_ruUA407UA407&aq=t.
18. Лебедев О. Разработка образовательных программ как управленческая задача / О. Лебедев // Народное образование. – 1999. – № 7–8.
19. Мельник В. Стандарти управлінської кваліфікації керівника навчального закладу / В. Мельник // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. – № 4.
20. Островерхова Н. Технології розроблення наказів – адміністративно-організаційних та навчально-виховного характеру – у ЗНЗ / Н. Островерхова // Освіта і управління. – 2004. – Т. 7. – № 1.
21. Пильдес М. Рекомендации по созданию образовательной программы школы / М. Пильдес, А. Бакурадзе // Директор школи. – 2005. – № 7, 9.
22. Смагін І. Управління освітою: синергетичні підходи / І. Смагін // Директор школи. – 2006. – Січень.
23. Фрумин И. Система координат, или Возможная схема разработки программы развития школы / И. Фрумин и др. // Директор школи. – 2001. – № 9.
24. Шульга Л.А. Українська система управління освітою: Поступ до демократичного виміру / Л.А. Шульга // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1 (46).
25. Щекин Г. Система управления и ее законы / Г. Щекин // Персонал. – 2005. – № 3–5, 7–9, 10.
26. Юнина Е.А. Парадигма образования: сущность и технология / Е.А. Юнина // Школьные технологии. – 2005. – № 2.

ШВАРП Н.В.

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ГАЛУЗІ

Розвиток професійної самосвідомості студентів є одним із важливих шляхів підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичної галузі, оскільки формування цього особистісно-професійного феномену відкриває широкі перспективи для становлення особистості як суб'єкта професійного зростання, здатного успішно регулювати свою поведінку та діяльність в обраній трудовій сфері, а також відчувати відповідальність за її результати.

Установлено, що вагомий внесок у розвиток проблеми формування самосвідомості й, зокрема, професійної самосвідомості особистості зробили Б. Ананьєв, М. Бахтін, Л. Виготський, М. Каган, О. Леонтьєв, Б. Паригін та інші науковці. Професійне становлення як поетапний процес, варіанти періодизації професійного зростання висвітлено у працях У. Зеєра, Н. Самоуткіної, Т. Кудрявцева, О. Родиної. Взаємозв'язок між змінами в самооцінці людини як професіонала й динамікою результативності її професійної підготовки розкрито в дослідженнях К. Абульханової-Славської, Є. Климова, Т. Кудрявцева, А. Маркової, Л. Мітіної. Однак проведений аналіз наукових праць засвідчив, що питання розвитку

професійної самосвідомості майбутніх фахівців фармацевтичної галузі не були предметом спеціального дослідження.

Мета статті – визначити суть професійної самосвідомості особистості, обґрунтувати етапи її формування в майбутніх фахівців фармацевтичної галузі та проаналізувати досвід реалізації цих умов у практиці фармацевтичного університету.

У науковій літературі пропонуються різні підходи до розуміння суті професійної самосвідомості. Так, Б. Паригін вважає, що професійна самосвідомість виявляється в усвідомленні людиною своєї належності до певної професійної групи [3]. На думку Ю. Кулюткіна, цей феномен є інстанцією, в якій відбувається оцінювання наявних фахових досягнень, планування та здійснення саморозвитку. Адже тільки у тому випадку, коли особа чітко знає, якими якостями та властивостями вона має оволодіти як спеціаліст і якою мірою ці якості та властивості виявляються на практиці, вона зможе вносити адекватні зміни у своє фахове самовдосконалення [2]. С. Дружилов стверджує, що професійна самосвідомість включає уявлення людини про себе як члена професійної спільноти, носія професійної культури, в тому числі певних професійних норм, правил, традицій, притаманних працівникам цієї професії [1].

Як вказує Г. Петрова, структурне ядро концепту “професійна самосвідомість” являє собою матрицю сенсів, що складається з колективно відпрацьованих, сталих значень декількох понять: “особистість”, “Я”, “свідомість”, котрі характеризуються динамікою у часі й різним інтерпретуванням. Отже, професійна самосвідомість є проекцією всіх структурних компонентів самосвідомості на професійну діяльність [4].

Як вказують І. Романов і А. Хван, розвиток професійної свідомості людини передбачає її входження у професію, що супроводжується інтеріоризацією нормативної професійної моделі. Ця інтеріоризація включає такі етапи: 1) ознайомлення з моделлю через навчання; 2) засвоєння моделі за допомогою практичної діяльності; 3) ідентифікація себе з визначеною моделлю, що включає усвідомлення професійної діяльності як цінності в ієрархії мотивів особистості, надання цим мотивам соціально значущого характеру, відповідності особистої та професійної картини [5].

На основі врахування різних наукових позицій ми дійшли висновку, що професійна самосвідомість людини пов’язана із самоусвідомленням нею себе як представника певної професійної спільноти, розумінням свого призначення й ролі в певній професійній галузі, виявленням здатності розбудовувати подальшу траєкторію професійного самовдосконалення й цілеспрямовано реалізувати її на практиці. Професійна самосвідомість охоплює не тільки фахові знання та вміння, а й суб’єктивний професійний досвід людини. На основі узагальнення різних поглядів науковців у процесі проведення дослідження також було визначено, що структура професійної самосвідомості людини включає такі компоненти: мотиваційно-цільовий, когнітивний, афектний і поведінковий.

Як з'ясовано з наукової літератури, найбільш перспективний період, коли активізується процес формування професійної самосвідомості людини, припадає на період її професійної підготовки, тобто на студентські роки. Як відомо, саме в ці роки відбувається інтенсивний розвиток всіх особистісних структур людини, настає її фізіологічна, психологічна й соціальна зрілість, формується особистісна та професійна Я-концепція.

З урахуванням вищевикладених моментів у процесі здійснення професійної підготовки майбутніх фахівців фармакологічної галузі важливо не тільки забезпечити формування в них необхідних знань, умінь та навичок, а й допомогти визначити своє місце в обраній професії, сформувати правильні уявлення про сферу використання продуктів і послуг у сфер фармакології, засвоїти нормативні вимоги та свої майбутні професійні обов'язки. Однак результати проведеного нами пілотажного дослідження свідчать, що, незважаючи на наявність певних позитивних змін в організації фармацевтичної освіти, основний наголос у педагогічній взаємодії зі студентами робиться на озброєння їх необхідними знаннями та вміннями в галузі фармацевтичної хімії та фармацевтичного виробництва, а питанням розвитку їх професійної самосвідомості не приділяється достатньо уваги.

З урахуванням отриманих результатів було зроблено висновок про необхідність забезпечення цілеспрямованого формування професійної самосвідомості майбутніх фармацевтів. У процесі проведення дослідження було висунуто припущення про те, що цей процес доцільно здійснювати такими етапами, як: 1) аналітико-мотиваційний; 2) інформаційно-когнітивний; 3) емоційно-рефлексивний; 4) професійно-поведінковий.

Так, формування мотиваційного компонента професійної самосвідомості майбутніх фахівців фармацевтичної галузі передбачало стимулювання їх освітніх мотивів, а також забезпечення конкретизації загальних цілей професійної підготовки на рівні кожного окремого студента, надання допомоги у формулюванні ним індивідуальних проміжних цілей власного професійного становлення, їх співвіднесення зі станом наявних навчально-професійних мотивів, спонукання його до усвідомлення того факту, що проходження професійної підготовки є життєво важливою метою.

Когнітивний компонент професійної самосвідомості студентів був зорієнтований на формування в них системи фахових знань як результату засвоєння професійно важливої інформації. Ці знання закріплюються в пам'яті майбутнього фахівця у вигляді змісту навчальних дисциплін, різних професійних концепцій, рекомендацій, посадових інструкцій тощо. Значну увагу також приділяли озброєнню студентів іншими видами знань, які дають їм змогу адекватно обирати шляхи вирішення ділових питань, визначати подальші цілі й завдання своєї діяльності та орієнтуватися у професійній галузі, а також адекватно оцінювати свої знання в контексті визначених вимог до фахової підготовки фармацевта, мати чітке уявлення про себе як про професіонала.

Емоційно-рефлексивний як один із виділених етапів забезпечував формування емоційно-ціннісного ставлення студентів до себе (своїх професійно-особистісних якостей, умінь та до власної персони як фахівця в цілому). Його важливість була зумовлена тим, що ідеали, обов'язки, норми могли набути характеру мотивів тільки тоді, коли вони перетворювалися у предмет сталих емоційно-ціннісних ставлень особистості.

Важливість реалізації професійно-поведінкового етапу в процесі формування професійної самосвідомості студентів була зумовлена тим, що фахова компетентність людини виявляється, передусім, під час здійснення нею практичної професійної діяльності. Однак ця діяльність відбувається успішно тільки в тому випадку, коли фахівець здійснює постійний самоаналіз, самоконтроль та саморегуляцію власних професійних дій і вчинків, забезпечує постійне професійне й особистісне самовдосконалення, виявляє готовність управляти собою та оптимальним чином змінювати зовнішні обставини, які впливають на його роботу.

Висновки. Аналіз результатів проведеної експериментальної роботи свідчить про те, що реалізація процесу формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців фармацевтичної галузі за визначеними етапами дійсно забезпечила позитивні зміни в рівні її сформованості. Так, під час проведення експериментальної роботи кількість студентів в експериментальних групах, у яких спостерігався високий рівень сформованості професійної самосвідомості, збільшилася на 14%, а в контрольних групах – тільки на 5%. У свою чергу, кількість студентів експериментальних груп, у яких спостерігався низький рівень сформованості професійної самосвідомості, зменшилася на 19%, а в контрольних групах – тільки на 7%.

Література

1. Дружилов С.А. Профессионалы и профессионализм в новой реальности: психологические механизмы и проблемы формирования / С.А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование : альманах СО РАО, ИПК. – Новокузнецк, 2001. – Вып. 5. – С. 46–56.
2. Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / [сост. : Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская]. – СПб. : Тускарора, 1996. – 175 с.
3. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б.Д. Парыгин. – СПб. : Изд-во ИГУП, 2003. – 616 с.
4. Петрова Г.Б. “Профессиональное самосознание” как научный конструкт и философский концепт: к проблеме истолкования смысла / Г.Б. Петрова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Серия : Педагогика и психология. – Киров : Вятский государственный гуманитарный университет, 2009. – № 1 (3). – С. 12–15.
5. Романов И.В. К анализу понятия “профессия” / И.В. Романов, А.А. Хван // Вопросы прикладной психологии : сб. научн. труд. – Новокузнецк, 1995. – С. 51–60.

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

Актуальність проблеми зумовлена важливістю завдань вищої школи, яка має формувати в майбутніх учителів, зокрема учителів іноземної мови, ціннісне ставлення до полікультурних знань як на когнітивному, так і на реально-поведінковому рівнях, що сприятиме гармонійному розвитку особистості, толерантному ставленню до інших етносів і культур, налагодженню добросусідських відносин, діалогу культур, ефективному вирішенню конфліктів, встановленню взаєморозуміння та миру.

Навчання іноземної мови, поєднане з ознайомленням із полікультурними та соціальними цінностями, може та має стати для майбутніх учителів – носіїв цієї мови, цінністю в збагаченні власної культури, потужним засобом взаєморозуміння між народами, готовністю останніх застосовувати їх у майбутній педагогічній діяльності для поліпшення якості викладання й вивчення іноземної мови, формування творчих особистостей, здатних до самовдосконалення, взаєморозуміння та взаємодії з носіями різних мов і культур на благо людства. За такого підходу освіта стане провідником національних та загальнолюдських цінностей, сприятиме розумінню й поглибленню знань не тільки про власну культуру, але й культуру та традиції інших народів чи етносів, виступатиме захисником свободи людини з усіма її індивідуальними рисами, інтересами, орієнтаціями та надаватиме можливості для повної, багатопланової самореалізації.

Філософський і культурологічний аспекти ціннісного ставлення до навколишнього світу висвітлено в працях С. Анісімова, В. Алексеєва, І. Брехмана, Б. Єрасова, А. Здравомислова, М. Кагана, В. Казначєєва, Д. Леонтєєва, І. Смирнова, Е. Фромма, М. Шелера та ін. Психологічні засади ціннісного ставлення розкрито в дослідженнях О. Леонтєєва, В. М'ясищева, Ю. Орлова, А. Петровського, С. Рубінштейна та ін.

Проблема формування ціннісної свідомості особистості набула особливого значення у філософії (В. Біблер, О. Дробницький, М. Каган, А. Лосєв, М. Мамардашвілі, Л. Столович, В. Тугаринов, Н. Чавчавадзе), психології (Б. Ананьєв, Г. Залеський, А. Кир'якова, А. Ковальов, Б. Ломов, Л. Магамадова, В. Мерлін, І. Павлов, К. Платонов), педагогіці (О. Белозерцев, Н. Болдирєв, Е. Бондарєвська, Б. Гершунський, А. Здравомислов, Л. Разбегаєва, В. Сериков, Є. Шиянов).

На підставі аналізу наукових праць нами визначено сутність ціннісного ставлення майбутніх учителів іноземної мови до полікультурної освіти, яку розуміємо як компонент ціннісно-змістовної сфери особистості, що позитивно відображає систему цінностей полікультурних знань і

визначає цілеспрямовану діяльність студентів щодо їх засвоєння, розуміння необхідності пізнання самого себе як полікультурної особистості (своїх переваг і недоліків, особливостей когнітивної, емоційно-вольової, моральної сфер), усвідомлення етичних норм і правил міжкультурної взаємодії, орієнтацію на цілісне сприйняття учня як особистості, здійснення експертизи власних дій і прийнятих рішень. На наш погляд, сформоване в навчально-виховному процесі ВНЗ ціннісне ставлення майбутніх педагогів до полікультурної освіти, тобто глибока осмислена активна особистісна позиція, є однією з умов та одним із засобів становлення полікультурно-ціннісної свідомості майбутнього фахівця.

Мета статті – обґрунтувати критерії, показники, рівні сформованості ціннісного ставлення майбутніх учителів іноземної мови до полікультурної освіти.

Перш за все, звернемося до критеріального осмислення досліджуваного питання, що дасть змогу оцінити ефективність формування ціннісного ставлення студентів до полікультурної освіти.

За визначенням науковців (С. Гончаренко, Г. Коджаспірова, О. Коджаспіров, В. Радул), критерій є ознакою, за якою “класифікуються, оцінюються (та одержують оцінки) психічні явища, дії або діяльність, зокрема при їх формалізації” [2; 3; 5]. Критерії виступають відповідним індикатором, на підставі якого оцінюється динаміка та результативність експериментального дослідження. Загальні вимоги до виділення й обґрунтування критеріїв можна звести до того, що вони мають відображати основні закономірності формування особистості, за допомогою критеріїв має встановлюватися зв'язок між усіма компонентами досліджуваної системи, якісні показники мають виступати в єдності з кількісними. Під критерієм ми розуміємо об'єктивну ознаку, за допомогою якої будемо здійснювати визначення реального стану рівня ціннісного ставлення майбутніх учителів іноземної мови до полікультурної освіти, результативність та ефективність дослідно-експериментальної роботи.

“Показник” розуміють як те, завдяки чому можна судити про стан, розвиток, хід чогось [6, с. 478], як свідчення, доказ, ознаку чого-небудь; наочні дані про результати певної роботи, процесу; дані про досягнення в будь-чому; дані, які свідчать про кількість чого-небудь [4, с. 520]. Часто при визначенні ефективності певного процесу критерій заміщується показником, рівень сформованості якого визначають через фіксацію його критеріїв на різних рівнях. У дослідженні спираємося на позицію А. Батаршева, який вважає, що поняття “критерій” значно ширше, ніж поняття “показник”, отже, показник є складовою критерію [1]. Показник, як компонент критерію, дає можливість визначити кількісні характеристики сформованості ціннісного ставлення майбутніх учителів іноземної мови до полікультурної освіти. Критерії, показники, рівні сформованості ціннісного ставлення майбутніх учителів іноземної мови до полікультурної освіти наведено в таблиці.

**Критерії, показники, рівні сформованості ціннісного ставлення
майбутніх учителів іноземної мови до полікультурної освіти**

Критерії	Показники	Рівні сформованості
Когнітивно-оцінний	Має стійкі погляди на роль та місце своєї культури в загальнокультурній спадщині, шанобливе ставлення до рідної культури, держави; здатний сприймати іншу культуру, усвідомлює значення явищ іншомовної культури, вміє їх тлумачити; має міцні, глибокі й дієві полікультурні знання, що виступають орієнтовною основою діяльності особистості в полікультурному суспільстві; бачить помилки та недоліки в спілкуванні з представниками інших культур; готовий до вирішення конфліктних ситуацій у реальному міжкультурному спілкуванні; активно вступає у взаємодію із суб'єктами міжкультурної комунікації	Полікультурно орієнтований
	Має стійкі погляди на роль та місце своєї культури в загальнокультурній спадщині, шанобливе ставлення до рідної культури, держави; здатний сприймати іншу культуру, усвідомлює значення явищ іншомовної культури, вміє їх тлумачити, проте не завжди знає шляхи використання знань, якими володіє, робить помилки у виявленні тенденцій подібності й відмінностей між рідним та іноземним соціокультурними полями; бачить помилки й недоліки в спілкуванні з представниками інших культур, проте відчуває труднощі у правильному виборі соціокультурно прийняттого стилю спілкування; готовий до вирішення конфліктних ситуацій у реальному спілкуванні, проте вирішує їх стандартним способом; вступає у взаємодію із суб'єктами міжкультурної комунікації залежно від ситуацій	Ситуативний
	Має погляди на полікультурну освіту як апріорі, яким користується кожен, навіть спеціально не навчаючись; має емпірично сформовані полікультурні знання; не здатний подолати соціокультурні конфлікти при спілкуванні в реальних умовах; епізодично активний у взаємодії із суб'єктами міжкультурної комунікації	Інертний
Мотиваційний	Має яскраво виражений інтерес до полікультурних знань, бажання й потребу в постійній самоосвіті та самовдосконаленні полікультурних якостей, що регулюють повсякденне життя й діяльність особистості в полікультурному суспільстві	Саморозвитку, перевірки своїх здібностей і можливостей
	Має виражений інтерес до полікультурних знань, зумовлений позитивними емоціями від встановлення міжкультурних контактів з людьми, необхідністю для професійної діяльності педагога; потребує спонукань до самоосвіти	Професійної спрямованості, процесуальний

Критерії	Показники	Рівні сформованості
	Має бажання оволодіти полікультурними знаннями; епізодичні потреби в самовдосконаленні, що виникають під впливом обставин, щоб отримати схвалення, заслужити повагу оточення	Зовнішнього схвалення, вимушеності
Діяльнісно-перетворювальний	Регулятором полікультурної свідомості та поведінки завжди є загальнолюдські цінності, моральні принципи й норми, толерантне сприйняття іншої культури та ставлення до її представників	Комунікативно орієнтований
	Залежно від ситуації виявляє різне ставлення (систему цінностей, мотивів, переконань) до іншої культури, не завжди толерантний до її представників	Ситуативний
	Керується псевдоцінностями (власного благополуччя, невтручання, псевдоколегіальності) під час вирішення полікультурних проблем, оцінювання іншої культури, дій суб'єктів міжкультурного спілкування	Підконтрольний
Комунікативно-рефлексивний	Має сформоване рефлексивне ставлення до полікультурних знань, культурних феноменів як цінності, переконаність у необмежених можливостях їх застосування, неминучих змінах у власних поглядах, переконаннях через збагачення особистісного полікультурного досвіду	Комунікативно рефлексивний
	Позитивно ставитися до полікультурних знань, культурних феноменів, переконаність у їх необхідності під час виконання професійної діяльності, можливих змінах у власних поглядах, переконаннях, якщо обраною професією стане педагогічна	Ситуативний професійно орієнтований
	Байдуже ставиться до цінності полікультурних знань, культурних феноменів, не бачить особистих перспектив їх застосування, можливих власних перетворень	Предметно-практичний

На основі зазначених показників встановлено рівні сформованості ціннісного ставлення майбутніх учителів іноземної мови до полікультурної освіти:

– стійкий комунікативно рефлексивний (високий). Передбачає сформованість стійких поглядів на роль та місце своєї культури в загальнокультурній спадщині, шанобливе ставлення до рідної культури, держави; здатність сприймати іншу культуру, усвідомленість значення явищ іншомовної культури, уміння їх трактувати. Має міцні, глибокі й дієві полікультурні знання, що виступають орієнтовною основою діяльності особистості в полікультурному суспільстві; бачить помилки та недоліки в спілкуванні з представниками інших культур; готовий до вирішення конфліктних ситуацій у реальному міжкультурному спілкуванні. Виявляє активність у взаємодії із суб'єктами міжкультурної комунікації; яскраво виражений інтерес до полікультурних знань, бажання

й потребу у постійній самоосвіті та самовдосконаленні полікультурних якостей, що регулюють повсякденне життя й діяльність особистості в полікультурному суспільстві. Керується в професійно спрямованій педагогічній діяльності загальнолюдськими цінностями, моральними принципами і нормами, толерантно сприймає іншу культуру та її представників. Характеризується проявом стійкої потреби й прагнення до подальшого самовдосконалення: стійкими поглядами на полікультурні знання, культурні феномени як цінність. Має переконаність у необмежених можливостях застосування полікультурних знань, умінь, неминучості змін у власних поглядах, переконаннях через збагачення особистісного полікультурного досвіду;

– ситуативний професійно орієнтований (достатній). Характеризується сформованістю певних поглядів на роль та місце своєї культури в загальнокультурній спадщині, шанобливим ставленням до рідної культури, держави; здатністю сприймати іншу культуру, усвідомленістю значення явищ іншомовної культури, вмінням їх тлумачити, проте не завжди знає шляхи використання знань, якими володіє, робить помилки у виявленні тенденцій подібності й відмінностей між рідним та іноземним соціокультурними полями. Бачить помилки й недоліки в спілкуванні з представниками інших культур, проте відчуває труднощі в правильному виборі соціокультурно прийняттого стилю спілкування; готовий до вирішення конфліктних ситуацій у реальному спілкуванні, проте вирішує їх стандартним способом. Характеризується ситуативною активністю у взаємодії із суб'єктами міжкультурної комунікації. Має певний інтерес до полікультурних знань, зумовлений позитивними емоціями від встановлення міжкультурних контактів з людьми, необхідністю для професійної діяльності педагога, потребує спонукань до самоосвіти. Виявляє ситуативне ставлення до іншої культури, не завжди толерантний до її представників. Переконаний у необхідності полікультурних знань і умінь під час виконання професійної діяльності; усвідомлює можливі зміни у власних поглядах, переконаннях. Потребує спонукання до самоосвіти;

– інертний предметно-практичний (низький). Має погляди на полікультурну освіту як апіорі, яким користується кожен, навіть спеціально не навчаючись; емпірично сформовані полікультурні знання. Виявляє епізодичну активність у взаємодії із суб'єктами міжкультурної комунікації. Характеризується певним бажанням оволодіти полікультурними знаннями, епізодичними потребами в самовдосконаленні, що виникають під впливом обставин, щоб отримати схвалення, заслужити повагу оточення; псевдоцінностями (власного благополуччя, невторчання, псевдоколегіальності) під час вирішення полікультурних проблем, оцінювання іншої культури, дій суб'єктів міжкультурного спілкування. Байдуже ставиться до цінності полікультурних знань. Не бачить перспектив їх застосування, можливих власних перетворень, потреби в самоосвіті.

Висновки. Таким чином, компонентно-структурний та рівневий аналіз ціннісного ставлення майбутніх учителів іноземної мови до

полікультурної освіти дає змогу чіткіше уявити сутність досліджуваного поняття, конкретизувати його зміст, визначити мету його формування.

Література

1. Батаршев А.В. Диагностика профессионально важных качеств / А.В. Батаршев, И.Ю. Алексеева, Е.В. Майорова. – СПб. : Питер, 2007. – 192 с.
2. Гончаренко С.У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація / С.У. Гончаренко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / С. У. Гончаренко ; [за ред. І.А. Зязюна]. – К. : Віпол, 2000. – 636 с.
3. Коджаспирова Г.Н. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.Н. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – 176 с.
4. Новий тлумачний словник української мови : в 4 т. – К. : Аконіт, 1999. – Т. 3.
5. Радул В.В. Соціолого-педагогічний словник / В.В. Радул, С.У. Гончаренко, М.М. Дубінка, В.О. Кравцов. – 2004. – 304 с.
6. Словник української мови / [за ред. І.К. Білодід та ін.]. – К. : Наукова думка, 1974. – Т. 5. – 840 с.

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

БЕСКОРСА О.

ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СТИЛЮ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Широковідомим загалу є той факт, що учні, які навчаються в одному класі, мають різні рівні й особливості сприймання, обробки, засвоєння та відтворення навчальної інформації, тому в процесі навчання вчитель має застосовувати цілий ряд навчальних прийомів і методів, спрямованих на формування стилю навчальної діяльності, щоб задовольнити потреби широкого кола учнів.

Серед вчених, які плідно займалися розробкою педагогічних технологій, слід відзначити В. Євдокимова, Г. Пономарьова, І. Прокопенка. Проблеми формування мотивів навчальної діяльності відображені у дослідженнях Л. Божович, Є. Ільїна, О. Малихіної, А. Маркової та ін. Вагомий внесок у розробку питань операційного компонента навчальної діяльності зробили В. Лозова, С. Максименко, В. Паламарчук та ін. У психології дослідженню стилю присвятили свої праці К. Абульханова-Славська, А. Адлер, С. Гільманов, О. Голубев, Є. Климов, В. Мерлін, В. Небиліцин, Г. Олпорт, Б. Теплов та ін. Проблема формування рефлексії знайшла своє відображення у дослідженнях М. Боришевського, М. Гриньової, І. Семенова, Г. Сухобської та ін.

З-поміж значної кількості досліджень, присвячених стилю навчальної діяльності, відсутнє теоретичне обґрунтування технології його формування.

Мета статті – обґрунтування технології формування стилю навчальної діяльності старшокласників та виділення її основних аспектів.

Стиль навчальної діяльності – це цілісна система способів виконання дій суб'єктом цієї діяльності, яка спрямована на засвоєння теоретичних знань і пов'язаних з ним умінь та навичок, що забезпечує ефективність навчального процесу й стимулює розвиток особистості школяра [1].

Навчальна діяльність складається з трьох структурних частин: мотиваційної; операційної; рефлексивно-оцінної [5, с. 54].

У процесі формування навчальної діяльності відбувається становлення мотивів як спонукальної сили, розвиток пізнавальних інтересів як основи навчальної активності, формування основних якостей суб'єкта навчальної діяльності, без яких неможливе формування навчального стилю [5, с. 30].

Перша складова навчальної діяльності – мотивація має спрямовувати учнів на оволодіння способами діяльності [5]. Учені наголошують, що

навчальна діяльність тільки тоді перебуває на правильному шляху становлення, якщо в школяра як суб'єкта цієї діяльності розвиваються адекватні навчально-пізнавальні мотиви [12, с. 29].

Є. Ільїн під мотивом розуміє усі фактори, які зумовлюють прояв навчальної активності: потреби, цілі, інтереси тощо [4]. А. Маркова наголошує, що мотив – це спрямованість учнів на різні сторони навчальної діяльності [9]. Дослідниця також зауважує, що навчально-пізнавальні мотиви формуються у процесі навчальної діяльності, тому важливого значення набуває сам процес навчання.

У навчальній діяльності школярів постійно виникають розбіжності між новими пізнавальними цілями, завданнями і наявними в них способами дій, між досвідом, який у них є, і таким, якого потребує нова ситуація. Подолання таких суперечностей спонукає учнів до вирішення нових навчальних завдань, тобто здійснення кроку вперед у розвитку їх пізнавальної діяльності. Отже, внутрішні суперечності наявні у становленні нових потреб та мотивів діяльності школярів [10, с. 33].

Більшість учених, які присвятили свої дослідження мотивації навчальної діяльності, вважають, що всі питання, пов'язані з мотивами та мотивацією учіння, не можуть вирішуватись без урахування віку дитини.

Школярі старшого шкільного віку, на відміну від молодших школярів та підлітків, живуть у майбутньому. Вони займаються активним пошуком свого місця у цьому майбутньому, вибором своєї професії, тому для учнів цієї вікової категорії важливе значення мають соціальні мотиви. Велике задоволення старшокласники отримують від інтелектуальних почуттів. Цей мотив часто поєднується з потребою в самоосвіті, у вдосконаленні своїх пізнавальних можливостей, розвитку здібностей, що виявляється у самостійних пошуках нових джерел освіти [10, с. 30].

Таким чином, в учнів старших класів можна виділити дві групи мотивів – соціальні та пізнавальні. Як уже зазначалось раніше, стиль навчальної діяльності – це система способів виконання дій щодо набуття теоретичних знань і пов'язаних з ними умінь і навичок, тому в процесі формування стилю навчальної діяльності слід наголосити на важливості когнітивної складової. Західні вчені використовують поняття “когнітивний стиль” як синонім до “стилю навчальної діяльності” [16]. Сучасні психологи та педагоги (І. Шкуратова, М. Холодна та ін.) довели помилковість такої тенденції. Вони справедливо зазначають, що когнітивна складова стилю, як регулятор психічних процесів, має бути наявна в усіх видах діяльності. Стиль навчальної діяльності також не може характеризуватися лише когнітивним стилем, оскільки він детермінований цілим рядом інших факторів [8, с. 30–31].

Когнітивна сфера, на думку дослідників, визначається з погляду того, як людина розуміє, запам'ятовує та вирішує навчальні проблеми, тобто з погляду індивідуальної стратегії вирішення пізнавальних завдань [14, с. 95–96]. Вчені класифікують пізнавальні завдання як репродуктивні, конструктивні та

творчі, які належать до операційного компонента технології формування стилю навчальної діяльності учнів.

Відомий вітчизняний дослідник теорії навчальної діяльності І. Зимня справедливо зазначає, що змістом навчальної діяльності школярів 15–18 років має стати розвиток самостійності та творчого підходу до вирішення навчальних завдань [3, с. 181]. Розвиток інтелекту в старшокласників тісно пов'язаний із розвитком творчих здібностей, які передбачають не лише засвоєння інформації, а й інтелектуальну ініціативу та творче переструктурування нової інформації [7, с. 47].

Відомо, що для вирішення завдань творчого характеру найважливішу роль відіграє готовність учнів до здійснення такої діяльності, а також те, завданням якого рівня творчості учні віддають перевагу:

- робота над завданням полягає лише в матеріалізації задуму, розробленого іншими людьми;
- здійснюється самостійна розробка задуму вирішення навчальних завдань;
- здійснюється самостійне формулювання умови завдання, розробляється задум його вирішення;
- здійснюється самостійна постановка проблеми, формулюються умови завдання, розробляється задум його вирішення [15; 16].

Таким чином, в умовах правильної організації навчальної діяльності творчий підхід до вивчення нової інформації для учнів старших класів має характеризуватися самостійною постановкою завдань, розробкою плану їх вирішення, впровадженням такого плану й аналізом результатів діяльності.

Для реалізації поставленої мети – розвитку самостійності та творчого підходу до виконання навчальних завдань – учні мають опанувати цілою низкою навчальних дій, операцій та способів виконання завдань. Операційна складова має педагогічний і психологічний аспекти. На думку авторів, базовими психологічними діями є аналіз, порівняння, узагальнення, класифікація встановлення закономірностей, абстрагування, моделювання тощо. Що стосується педагогічного аспекту, то він спрямований на формування навчальних умінь і навичок [5; 8]. В. Паламарчук у своїй праці “Глобус інтелектус” зауважує, що уміння та навички розрізняються у віковому аспекті за рівнем складності, обсягом, структурно. Для учнів старших класів автор розподіляє уміння за такими блоками:

- уміння емпіричного, теоретичного, морфологічного і структурно-генетичного аналізу;
- уміння виконувати завдання на порівняння (паралельне, послідовне, відстрочене, часткове, повне, емпіричне і теоретичне);
- уміння узагальнювати (емпіричне й теоретичне, формально-логічне, діалектичне і проблемне узагальнення);
- уміння визначати поняття;
- уміння конкретизувати (емпірична і теоретична, формально-логічна, діалектична і проблемна конкретизація);

- уміння доводити та спростовувати (пряме і непряме; дедуктивне і проблемне доведення);
- уміння використовувати у навчанні методи та прийоми проблемного навчання [11, с. 14–16].

На кожному з етапів формування цих умінь вчитель має застосовувати різні методи та прийоми роботи з метою формування стилю навчальної діяльності, враховуючи індивідуально-психологічні особливості учнів. На думку Є. Климова і В. Мерліна, учень швидше засвоює ці уміння, якщо він оперує тими способами, які відповідають його особистим якостям. Проте вчені констатують, що найбільші труднощі виникають на етапі контролю за прийомами та способами дій [6, с. 116]. Учень є об'єктом контролю вчителя, проте великого значення набуває самоконтроль і самооцінка. За визначенням А. Маркової, самоконтроль – це виділення етапів роботи та встановлення їх послідовності; самооцінка – оцінювання учнями, наскільки вони засвоїли зазначені етапи [9]. За словами М. Гринькової, самоконтроль формує здатність до виконання дій “про себе”, “у внутрішньому плані” [2, с. 123]. Тому важливу роль відіграє рефлексія, яка є невід’ємною складовою завершального етапу формування стилю навчальної діяльності. Рефлексивний етап передбачає осмислення й аналіз своєї діяльності. Як свідчать дослідження Є. Ільїна, у старшокласників на перше місце виходить не отримання високих оцінок, а отримання нових знань [4], тому можна стверджувати, що в процесі формування стилю навчальної діяльності рефлексією є усвідомлення інформації про засвоєння дій, які стосуються способів народження, розвитку та перетворення знань [13, с. 60–61]. Саме рефлексія дає змогу перевірити надійність і глибину своїх знань, а також формування адекватної самооцінки. Самоконтроль та самооцінка є умовою успішного виконання навчальних дій.

Висновки. Процес формування навчальної діяльності проходить трьома етапами: мотиваційний, когнітивно-операційний та аналітико-процесуальний. Мотиваційний компонент має стати постійним спонукальним механізмом пізнання, стимулювання учнів до засвоєння знань та розвитку умінь і навичок, які на старшому етапі навчання повинні мати переважно творчий характер. На аналітико-рефлексивному етапі учні мають проаналізувати та оцінити власні дії. Отже, виникає потреба визначення мети, завдання, прийомів та видів роботи на кожному із зазначених етапів, а також проведення відбору форм і методів роботи, що сприяють формуванню стилю навчальної діяльності.

Література

1. Бескорса О. Визначення поняття “стиль навчальної діяльності” / О. Бескорса // Перший крок у науку : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (31 березня 2010 р., м. Луганськ). – Луганськ : Поліграфресурс, 2010. – 143 с.
2. Гринькова М.В. Саморегуляція навчальної діяльності школяра / М.В. Гриньова. – Х. : Фоліо, 1997. – 256 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2001. – 384 с.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы : монография / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.

5. Калинина Н.В. Учебная деятельность школьников: сущность и возможность формирования: метод. рекомендации для учителей и школьных психологов / Н.В. Калинина, М.И. Лукьянова, А.Д. Барбитова. – Ульяновск : ИПК ПРО, 1998. – 64 с.
6. Климов Е. Формирование индивидуального стиля деятельности в процессе обучения / Е. Климов, В. Мерлин // Советская педагогика. – 1967. – № 4. – С. 110–118.
7. Кон И. Психология старшеклассника : пособие для учителей / И. Кон. – М. : Просвещение, 1980. – 192 с.
8. Либин А.В. Стиль человека: психологический анализ / А.В. Либина. – М. : Смысл, 1998. – 310 с.
9. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.
10. Мотиваційні основи навчальної діяльності школярів / [за ред. О.В. Малихіної]; Одеський обласний інститут удосконалення вчителів. – Одеса, 2008. – 232 с.
11. Паламарчук В.Ф. Глобус інтелектус (методологія, програма, методика формування глобального інтелекту) : посібник для вчителів / В.Ф. Паламарчук. – К., 1999. – 56 с.
12. Психолого-педагогические аспекты учебного процесса в школе / [под ред. С.Д. Максименко]. – К. : Радянська школа, 1983. – 176 с.
13. Садкіна В.І. 101 цікава педагогічна ідея. Як зробити урок / В.І. Садкіна. – Х. : Основа, 2008. – 88 с.
14. Скрипченко О.В. Психолого-педагогічні основи навчання : навч. посіб. для викладачів психології педагогіки, аспірантів студ. пед. навч. закл. та курсантів військових училищ / О.В. Скрипченко, О.С. Падалко, Л.О. Скрипченко. – К. : Укр. Центр духовної культури, 2005. – 712 с.
15. Третяк Т.М. Творче сприйняття старшокласниками нової інформації / Т.М. Третяк // Обдарована дитина. – 2009. – № 10. – С. 16–19.
16. Wolf C. Construction of an Adaptive E-learning Environment to Address Learning Styles and an Investigation of the Effect of Media Choice / Christian Wolf. – School of Education. RMIT University, 2007. – 215 p.

БОБРИНОК В.А.

ПРОФЕСІЙНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТАРШИХ УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

У зв'язку зі змінами, що відбуваються в економічній, соціальній, політичній, духовній сферах нашого суспільства, найскладніше проходить процес професійного самовизначення підростаючого покоління.

Становлення й розвиток України як самостійної держави з ринковою економікою поставили і перед спеціальною школою ряд завдань, зумовлених необхідністю підготовки учнів з особливими потребами до життя й професійної діяльності в нових соціально-економічних умовах.

Їх успішне вирішення передбачає активізацію розробки теоретичних і практичних аспектів проблеми професійного самовизначення й професійної орієнтації дітей з відхиленнями в розумовому розвитку.

У світі накопичено величезний досвід із проблем профорієнтації. Так, дослідження в галузі психології профорієнтації й допомоги в професійному самовизначенні були пріоритетним напрямом діяльності вітчизняних психологів і педологів 20–30-х рр. ХХ ст. (В.М. Бехтерев, А.Ф. Кларк) та в 40–50-х рр. (С.Н. Архангельський, А.А. Благонадьожина, Н.С. Лукін та ін.). Професійні здібності й можливості їх розвитку досліджували В.І. Кириєнко, А.В. Степанов, Б.М. Теплов.

У 60-х рр. ХХ ст. формується напрям, пов'язаний з психологією професійної орієнтації й професійною консультацією. Науковим центром у галузі профорієнтації молоді став відділ психології праці, яким керував Є.О. Климов (розробка технології профорієнтації індивідуального консультування оптанта). Наприкінці 80-х рр. ХХ ст. проблемами професійної орієнтації школярів займалися М.М. Захаров і В.Д. Симоненко [4].

Сьогодні стали прийнятними ідеї організації системи профорієнтації в умовах ринку праці, виховання конкурентоспроможної особистості, які обґрунтовані в працях зарубіжних авторів (В. Адамс, С. Векслер, М. Вудкок, Н. Гісберс, А. Маслоу, Д. Сьюпер, М. Сакуяма, Е. Фромм, С. Фукуяма, Л. Якокка).

Багатоаспектною є й діяльність учених у сфері дослідження проблем розумово відсталих дітей. Так, загальними питаннями розвитку розумово відсталих дітей займалися І.П. Єременко, Н.Г. Морозова, В.Г. Петрова, С.Я. Рубінштейн, Ж.І. Шиф та ін. З метою наукового обґрунтування методів корекційно-виховної роботи з дітьми-олігофренами їх клініко-педагогічну класифікацію розробила М.С. Певзнер [7]. Особливості розвитку особистості розумово відсталої дитини вивчали А.Д. Виноградова та Н.Л. Коломинський [5].

Б.І. Пінський вивчав вплив мотивів діяльності на виконання трудових завдань учнями спеціальної школи, а формування їхніх особистісних якостей у процесі трудового навчання досліджував Г.М. Дульнев [3].

Проте слід зазначити, що зміст, форми й методи профорієнтаційної роботи в спеціальній школі на сьогодні не забезпечують досягнення її основної мети – формування в старшокласників належного рівня готовності до професійного самовизначення.

Мета статті – визначити особливості результативного проведення професійного консультування учнів з відхиленнями в розумовому розвитку як необхідної складової формування їх готовності до професійного самовизначення.

Професійна орієнтація забезпечує молоді свідомий і раціональний вибір професії відповідно до особистих можливостей та інтересів. Такий вибір створює сприятливі внутрішні умови для розвитку самої особистості: реалізуючи в професійній діяльності суспільні інтереси, вона утверджує свою сутність.

Поняття “нахили”, “інтереси”, “професійна спрямованість” слід розглядати у взаємозв’язку з іншими властивостями учнів та особливостями їхнього психічного розвитку. Своєрідність інтелектуального і фізичного розвитку дітей із розумовою відсталістю не дає змоги порушувати питання про вільний вибір ними професії. Спеціальні школи мають дуже ретельно здійснювати відбір найбільш доступних для учнів спеціальностей.

Сфера можливого застосування праці розумово відсталих дітей досить обмежена, проте, як зазначає К.М. Турчинська, це не означає, що спеціальна школа не може виконати свого головного соціального завдання – підготувати учнів до самостійної трудової діяльності. Зміст професійного навчання розумово відсталих учнів має відповідати їхнім інтересам, нахилам і можливостям [11].

Проведені дослідження доводять, що далеко не всі випускники спеціальної школи працюють за здобутто в школі спеціальністю: виявляється невідповідність між рівнем профпідготовки учнів і вимогами

сучасного виробництва. Частина випускників не витримує ритму і темпу роботи, не вміє увійти в колектив.

Як відомо, для розумово відсталих учнів характерна занижена працездатність, швидка стомлюваність, слабкість вольових зусиль, відсутність уміння долати труднощі і використовувати свої фізичні ресурси. Особливо різкі коливання працездатності спостерігаються у дітей-травматиків і в дітей із захворюванням центральної нервової системи. У розумово відсталих учнів наявні такі супутні дефекти, як погіршення слуху, зору, парези тощо.

При здійсненні профвідбору і професійної підготовки такої категорії учнів слід враховувати не тільки їхній фізичний стан, але й особливості психічного розвитку (пам'ять, увага, мова, мислення, емоційно-вольова сфера тощо). У цілому в розумово відсталих дітей спостерігається якісне зниження рівня розвитку психіки порівняно з їхніми однолітками, що розвиваються нормально.

З розвитком і навчанням в учнів спеціальної школи дефекти психофізичного розвитку піддаються корекції і певній компенсації, внаслідок чого рівень їхньої професійної дієздатності дещо підвищується. Педагоги, які працюють з розумово відсталими учнями, мають вивчати їхні нахили, тяжіння до певного виду занять і формувати відповідну професійну спрямованість з урахуванням об'єктивних можливостей включення випускників у професійну діяльність.

Коли мова йде про формування професійної спрямованості, як зазначає Є.М. Павлютенков, мають на увазі педагогічно контрольований і організований процес, у якому здійснюється керівництво професійним становленням особистості, виявлення та розвиток її мотивів, інтересів до професії, нахилів, здібностей. Професійна спрямованість характеризує готовність особистості до професії, що обирається. Вона визначається загальним позитивним ставленням до праці, високим рівнем загально-освітньої підготовки, інформованістю про професії, знанням шляхів їх здобуття. При цьому спрямованість виявляється в:

- особливостях інтересів особистості;
- особливостях цілей, що ставить перед собою людина;
- інтересах і потребах людини;
- установках особистості.

Проведені дослідження дають можливість розкрити динаміку професійної спрямованості учнів спеціальної школи в різні вікові періоди під дією цілеспрямованого педагогічного впливу.

Дослідження М.С. Певзнер і В.І. Лубовського свідчать, що учні спеціальної школи найбільш успішно оволодівають загальнопрактичними і трудовими навичками на 7–8 роках навчання [7].

У цей період у них з'являється потреба обговорювати питання майбутнього. Уявлення про професію, що обирається, як правило, мають практичну спрямованість, що пов'язано із характером трудового навчання в школі та з уже набутими трудовими навичками і вміннями. Однак при цьому

розумово відсталі школярі віддають перевагу таким недоступним для них професіям, як шофер та ін. Поступово завдяки цілеспрямованому педагогічному впливу вони починають віддавати перевагу іншим професіям, наприклад, таким як швея, столяр, слюсар тощо. Завищена самооцінка, що характеризує восьмикласників, у міру дорослішання набуває тенденції до об'єктивізації (О.С. Белкін, С.Я. Мирський, Г.М. Дульнєв та ін.).

Слід відзначити, що серед старшокласників спеціальної школи практично не виявлено тих, хто хотів би вступити до вищих навчальних закладів. Це є свідченням близької до адекватної оцінки ними своїх реальних можливостей.

Деяка частина розумово відсталих учнів має занижену самооцінку, вони не впевнені в тому, що зможуть оволодіти професією і повноцінно самотійно жити. У такому разі педагог має виявити до підлітків чуйність, надати моральну підтримку і додати їм упевненості.

Як свідчать праці Г.М. Дульнєва, багатьом старшокласникам спеціальної школи притаманні впевненість і цілеспрямованість у доступній їм сфері конкретно-практичної діяльності, вони адекватно переживають свої успіхи і невдачі, виявляють наполегливість у досягненні конкретної мети [3].

Дослідження К.М. Турчинської доводять, що рівень професійної стійкості випускників спеціальних шкіл значно нижчий за рівень професійної стійкості випускників професійних училищ. Разом з частою зміною професії в них спостерігається часта зміна місця роботи. Трапляються випадки, коли випускники спеціальної школи змінюють місце роботи щороку [11].

Отже, з метою підвищення професійної стійкості необхідно вдосконалити роботу з формування професійної спрямованості учнів спеціальної школи.

Формування професійної спрямованості, у першу чергу, передбачає розвиток відповідних інтересів особистості. Відомо, що інтерес спонукає особистість до активної діяльності, сприяє підвищенню якості засвоєння знань і стимулює працездатність.

У розумово відсталих учнів, як зазначає К.М. Турчинська, професійні інтереси поверхові, нестійкі, недостатньо усвідомлені; професійна спрямованість у них відсутня або слабо виражена.

Крім того, професійне самовизначення розумово відсталих учнів ускладнене у зв'язку з бідністю життєвого досвіду, обмеженістю знань, неточністю сформованих понять, уявлень, незрілістю почуттів, інтересів, неадекватністю самооцінки. Випускники спеціальної школи, як правило, не досягають такого рівня самопізнання, який давав би їм змогу самотійно об'єктивно оцінити свої нахили і можливості. Тому правильному визначенню професійних можливостей учнів спеціальної школи мають сприяти спеціальні медико-психологічні обстеження і, як результат, кваліфіковані консультації.

У системі формування готовності до професійного самовизначення учнів спеціальної школи особливу увагу варто приділяти наданню допомоги

у виборі професії відповідно до стану здоров'я й індивідуальних психофізіологічних особливостей. Відтак, основою проведення медико-фізіологічної профконсультації є визначення професійної придатності підлітка як найбільш повної відповідності індивідуальних особливостей організму вимогам професії, з одного боку, для охорони функціонально неповноцінного органу або системи, а з іншого – з метою якомога повнішого використання функціонально розвинених фізіологічних систем [10].

Визначення професійної придатності цієї категорії учнів забезпечує успішне оволодіння ними професією під час навчання, сприятливу адаптацію до умов праці, гідну якість праці і професійне довголіття без збитку для здоров'я. Однак опитування школярів спеціальної школи засвідчили, що, як правило, вони не інформовані про умови, характер і інтенсивність майбутньої праці і не враховують можливого несприятливого впливу професійних факторів, не беруть до уваги відхилення в стані свого здоров'я, особливості психофізіологічного стану, характеру.

Невідповідність індивідуальних особливостей підлітка вимогам професії (професійна непридатність) може бути джерелом найнесприятливіших наслідків як для його фізичного, так і для психічного здоров'я, у зв'язку з чим профілактичне значення медико-фізіологічної професійної консультації на сучасному етапі здобуває особливої актуальності.

У процесі проведення медико-педагогічної профконсультації підлітків має бути встановлена професійна придатність до видів діяльності, груп професій або до окремої професії.

Медико-педагогічна профконсультація має два розділи: традиційна медична консультація (лікарська профконсультація, вибір професії з урахуванням стану здоров'я); медико-фізіологічна профконсультація (вибір професії з урахуванням індивідуальних фізіологічних і психофізіологічних особливостей організму).

Розвиток кожного розділу медико-педагогічної профконсультації будується на вивченні вимог професії до організму підлітка, з одного боку, і вивченні відповідних індивідуальних особливостей підлітків – з іншого.

Медична профконсультація має два основних напрями:

- 1) лікарський професійний добір і медичний висновок про можливість виконання конкретної професії;
- 2) лікарська професійна орієнтація і рекомендація учневі, що має відхилення в стані здоров'я, щодо тих професій, які максимально відповідають стану його здоров'я.

Мета медичної профорієнтації – допомогти учням вибрати професію для роботи на виробництві, а при бажанні й одержати освіту у визначених навчальних закладах.

Медико-професійна консультація є необхідним елементом медичного обслуговування підлітків з дефектами розумового розвитку протягом усього періоду шкільного і професійного навчання.

Необхідним для нашого дослідження є зосередження уваги на деяких аспектах традиційного педагогічного профконсультування підлітків з

проблемами у розвитку, яке полягає, по-перше, у формуванні загальної готовності до професійного самовизначення, по-друге, у допомозі в конкретному виборі професії.

Н.С. Пряжников виділяє такі типи профконсультацій: рання (дитяча), шкільна й консультація старшокласників і випускників. Розглянемо особливості останньої.

У цьому виді консультування фахівець допомагає прийняти конкретне рішення щодо подальшого професійного шляху або хоча б значно звужити варіанти. При цьому консультант не повинен наполягати на якомусь варіанті, навіть якщо він упевнений у своїй правоті.

При профконсультаванні дітей з відхиленнями в розумовому розвитку використовуються підходи, розроблені для дітей, що розвиваються нормально, але при цьому обов'язково мають певну специфіку.

По-перше, коло професій, якими молода людина може опанувати, значно звужене через психологічні й анатомо-фізіологічні обмеження. До того ж у нашій країні дуже мало спеціальних пристосувань, що полегшують оволодіння тією чи іншою професією. Тому рекомендувати певну професію потрібно з великою обережністю.

По-друге, у підлітків з обмеженими можливостями найчастіше є несприятливими особистісні характеристики й особливості емоційно-вольової сфери. Вони нерідко пасивні, інфантильні, не відчувають особистісної відповідальності за свою подальшу долю (у тому числі й професійну), психологічно залежні від дорослих, їхня самооцінка нереалістична. Потенційно небезпечними для правильного професійного самовизначення є такі особливості розумово відсталих дітей, як сповільненість формування інтересів взагалі й професійних зокрема, бідність знань про світ, неадекватність професійних інтересів. Ці особливості ускладнюють консультування, ставлять додаткові завдання (наприклад, корекція неадекватних професійних інтересів і намірів).

По-третє, при вирішенні питання про конкретний професійний вибір консультант повинен залучати інших фахівців (насамперед клініцистів) для більш точного визначення психофізичних можливостей підлітка й прогнозу його стану.

По-четверте, необхідно враховувати той факт, що діти з відхиленнями в розвитку часто цілком покладаються на думки й оцінки батьків, які далеко не завжди оцінюють можливості й перспективи дитини об'єктивно, тому в ряді випадків може бути доцільним консультування батьків, допомога їм у правильному оцінюванні професійних можливостей дитини, щоб працювати з нею спільно, з єдиними установками.

Самі стратегії консультативної роботи можуть бути різними. Головне, щоб вони в результаті допомагали підліткові прийняти правильне рішення щодо вибору майбутньої професії.

Висновки. Профконсультавання дітей з порушеннями розумового розвитку – дуже важлива й малорозроблена проблема. Її практичне вирішення щодо кожної конкретної дитини вимагає різнобічної ґрунтовної

підготовки педагога: знання ним світу професій і тих вимог, які висувають вони до майбутнього спеціаліста; кола професійних обмежень, які можуть стосуватися дітей з відхиленнями у розумовому розвитку; основ психотерапії й психолого-педагогічної корекції й ін. Крім того, подальшого дослідження потребує пошук і розробка ефективних для цієї категорії дітей форм і методів профорієнтаційної роботи, яка є визначальною умовою їх успішної соціалізації.

Література

1. Власова Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М., 1973.
2. Виноградова А.Д. Особенности личности умственно отсталого ребенка и школьника / А.Д. Виноградова // Коррекционная работа во вспомогательной школе. – Л., 1978.
3. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе / Г.М. Дульнев. – М., 1969.
4. Захаров Н.Н. Профессиональная ориентация школьников / Н.Н. Захаров, В.Ю. Симоненко. – М. : Просвещение, 1989. – 192 с.
5. Коломинский Н.Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школы / Н.Л. Коломинский. – К., 1978.
6. Мирский С.Л. Особенности профессионального обучения во вспомогательной школе / С.Л. Мирский. – М., 1966.
7. Певзнер М.С. Динамика развития детей-олигофренов / М.С. Певзнер, В.И. Лубовский. – М., 1963.
8. Психолого-педагогическая диагностика : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / [И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская и др. ; под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной]. – М. : Академия, 2003.
9. Порицкая Т.И. Работа воспитателя вспомогательной школы / Т.И. Порицкая // Книга для воспитателя. Из опыта работы. – М. : Просвещение, 1984.
10. Професійна орієнтація молоді: медичний і психофізіологічний аспекти / [Л.М. Сухарева, К.Е. Павлович, І.К. Рапопорт] // Гігієна і санітарія. – 2000. – № 1.
11. Турчинская К.М. Профорієнтація во вспомогательной школе / К.М. Турчинская. – К., 1976.

ГАМАНЮК В.А.

МОВНА ПРОПОЗИЦІЯ В ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ

Мова є основним інструментом у комунікативному процесі. Тим, хто володіє однією або декількома мовами, відкриваються нові світи, широкі перспективи у професійній сфері. Крім того, мови сприяють розвитку особистості й становленню відкритої та толерантної громадянської позиції.

До Німеччини ще в ХІХ ст. був спрямований великий потік мігрантів, а в ХХ ст., особливо в його другій половині, вона стала найбільшою за кількістю мігрантів країною в Європі. Якщо на початку 50-х рр. ХХ ст. частка іноземців серед населення країни становила лише 1%, то тепер цей показник наближається до 9%, це приблизно 7,3 млн. Сюди слід додати ще 1,5 млн колишніх іноземців, які дістали громадянство, та близько 4,5 млн переселенців. Загалом у Німеччині проживає майже 15 млн осіб міграційного походження, до яких, за визначенням Федерального статистичного відомства, належать іноземці, які дістали німецьке громадянство, а також діти, один з батьків яких або обидва є іноземцями. За статистикою, майже кожен п'ятий іноземець, що мешкає в Німеччині, народився вже тут і належить до другого чи третього покоління мігрантів [1, с. 148]. Тому важливо, щоб молодь уже з перших днів перебування в школі отримувала уявлення про різнобарвність та багатомовність світу взагалі та німецького

суспільства зокрема. Така демографічна ситуація стала причиною особливого підходу до мовної політики ФРН та до мовної освіти у навчальних закладах країни.

Зважаючи на те, що Україна є сьогодні теж полікультурним суспільством, а мовне питання, особливо щодо вивчення іноземних мов та їх пропозиції у навчальних закладах, викликає більше питань, ніж відповідей, досвід Німеччини з цього погляду є корисним, а порушена проблема актуальною.

Мета статті полягає у вивченні мовної пропозиції в загально-освітніх закладах Німеччини різного типу, особливостей навчання іноземних мов та перспектив їх вивчення в умовах полікультурності та багатомовності суспільства.

У школах Німеччини існує багата мовна пропозиція. Порівняно з Україною, де, крім домінуючої англійської, пропонуються у значно меншому обсязі німецька, французька, іспанська, польська та угорська мови, у ФРН представлено 13 різних мов. Серед них: англійська, французька, давньо- та новогрецька, італійська, японська, латинська, польська, португальська, російська, іспанська, турецька, китайська. Глобалізація спричинила проникнення до змісту шкільної освіти колись екзотичних мов через їх значення та вплив і тому, що вони стали частиною культури Німеччини.

Європа не знає спільної для цієї частини світу мови. Оволодіння декількома мовами робить людину мобільною і з особистісного погляду, і з професійного. Крім того, знання мов відкриває нові горизонти, дає змогу отримати відомості про існування інших поглядів на звичні та повсякденні речі, на розбіжності в системі цінностей різних народів, а також дає можливість порівняти свій спосіб життя, свої уявлення про світ та своє бачення майбутнього світу з іншими. Це, у свою чергу, допомагає усвідомити свою ідентичність, сприяє розвитку національної свідомості.

Як і в усіх країнах світу, у Німеччині перевага у вивченні іноземних мов віддається англійській. На це є свої причини, серед них – її поширеність: так, для більше ніж 300 млн населення англійська мова є рідною. В епоху тотальної глобалізації роль англійської як мови науки, переговорів, фахової мови в різних міжнародних організаціях, на форумах та конференціях, у дипломатії та економічній сфері зростає з кожним днем. Вона справляє досить потужний вплив на розвиток інших мов через рекламу, запозичення термінології та використання модних слів у молодіжній мові. Не випадково з'являються так звані “мішані мови”, наприклад, Denglisch – від назви німецької мови Deutsch та англійської – Englisch. Тож зрозуміло, що англійська мова – найпоширеніша серед іноземних мов. Вона пропонується як перша іноземна мова у всіх початкових школах і може продовжувати вивчатися за бажанням на просунутому етапі у школах різних рівнів та типів. Крім того, англійська комбінується з другою та третьою іноземною мовою за вибором, яка вивчається з сьомого класу.

В основній школі англійська є єдиною іноземною мовою, а в реальній школі з сьомого класу як друга мова пропонуються французька, російська або іспанська. У гімназіях, окрім перелічених мов, у мовній пропозиції наявні додатково ще латинська, італійська та турецька.

В об'єднаних школах як перша вивчається англійська мова, як друга мова може вивчатися французька, але в деяких школах пропонуються також японська, латинська, польська, російська, іспанська та китайська мови з 5, 7 або 9 класів. Вибір англійської мови як першої іноземної є передумовою німецько-англійського або німецько-іспанського білінгвального навчання. Якщо першою мовою обрано французьку мову, то англійська як друга є обов'язковою.

Завдяки схожості німецької та англійської мов учням вона дається досить легко. Тому на першому плані вивчення стоїть усне оволодіння мовою. Після закінчення курсу шкільного навчання учні набувають достатнього для розуміння та спілкування рівня. Навчання відбувається на матеріалі простих повсякденних ситуацій, наприклад, “У школі”, “У ресторані” тощо, і включає певний обсяг країнознавчої інформації. На старших етапах вивчення англійської в курсі мовної підготовки у гімназіях додатково вивчаються певні аспекти літературознавства, соціальні, історичні та культурні особливості Великої Британії, США та Канади.

Франція – сусід та партнер Німеччини, тож французька мова має для Німеччини неабияке значення. Це одна з найважливіших мов міжнародного спілкування, мова, якою говорять у Франції, Канаді, Бельгії, Люксембурзі, Швейцарії. Більше ніж 250 млн осіб в Європі, Америці, Африці, Азії та Океанії використовують французьку як мову адміністративного спілкування. Французька присутня майже на всіх наукових форумах та є робочою мовою у межах установ ЄС. Франція є найбільшим торговим партнером Німеччини і найбільш привабливим для німців туристичним маршрутом. Для німецької молоді французька мова відіграє важливу роль, зважаючи на той факт, що з жодною країною світу Німеччина не має такої великої кількості обмінів школярами та викладачами. Представлені також значні можливості практичного використання мови на зустрічах та злетах різноманітних франко-німецьких союзів, молодіжних груп у межах шкільного партнерства, програм обміну тощо.

На початковому етапі вивчення французька значно важче, ніж англійська, але, починаючи з восьмирічного віку, школярі засвоюють її без особливих ускладнень. Як перша мова вона виступає гарним фундаментом для подальшого вивчення інших іноземних мов. Починаючи з 3 класу мова вивчається переважно на матеріалі повсякденних ситуацій, а основна увага концентрується на розвитку навичок усного мовлення. В основній школі французька як перша вивчається лише за умови створення групи з 15 учнів, що виявили інтерес до її вивчення. Якщо першою обирається французька, то друга мова обов'язково англійська. Той, хто вивчав французьку як першу, має можливість у подальшому навчатися в умовах білінгвального навчання або у французьких гімназіях. Лише незначна

кількість реальних, об'єднаних шкіл та гімназій пропонують подальше вивчення французької як першої іноземної мови. Основна школа такої можливості взагалі не передбачає.

Французька як друга іноземна мова вивчається після англійської у всіх реальних та об'єднаних школах та гімназіях, а в об'єднаних школах та гімназіях передбачено вивчення французької також як третьої мови, починаючи з 9 класу.

Іспанська мова є мовою спілкування майже 400 млн осіб на планеті і після китайської та англійської є найбільш поширеною. Знання іспанської відкриває доступ до різних культур в Європі та поза її межами, оскільки вона дає можливість ознайомитися з регіональними відмінностями на іберійському півострові та традиціями і культурою латиноамериканських країн і тим самим сприяє міжкультурному та міжнаціональному порозумінню з націями та народностями цих регіонів.

Іспанська набуває останнім часом ваги як мова спілкування у торговельній та науковій сферах. Поряд з арабською, китайською, англійською, французькою та російською вона представлена як робоча мова в ООН та в багатьох міжнародних організаціях. Внаслідок глобалізації в економічній та політичній сферах поглибилися міжособистісні та ділові контакти з іспаномовними державами в Європі та Латинській Америці, що пробудило інтерес до вивчення іспанської мови. Іспанська є мовою поліетнічного суспільства, якими є країни Латинської Америки, тому її вивчення, ознайомлення з реаліями повсякденного життя та співіснування в умовах такого суспільства сприяє формуванню відкритого й толерантного ставлення до інших народів і культур, допомагає уникнути міжнаціональних непорозумінь.

Важко переоцінити культурне надбання людства іспанською мовою. Іспанська та латиноамериканська література, музика, кіно, живопис є невід'ємною складовою світової культурної спадщини і має міжнародне значення. Ознайомлення з нею уможливорює участь у міжкультурному діалозі. Крім того, іспанська відкриває доступ до інших романських мов.

У багатьох школах є можливість вивчати іспанську як другу, третю або четверту іноземну мову. Крім того, є приклади білінгвального навчання за участю цієї мови. Метою навчання є навчити усного та писемного спілкування й надати інформацію про спосіб життя населення Латинської Америки. В основному навчання до 10 класу орієнтоване на роботу з підручником. На старших етапах навчання до опрацювання залучаються різноманітні джерела, у яких є інформація про актуальні проблеми суспільно-політичної тематики.

Іспанська може вивчатися як друга мова в багатьох реальних, об'єднаних, професійних школах та гімназіях. Передумовою вивчення є засвоєння англійської як першої мови. Комбінація англійська/іспанська допускає навчання на вищому рівні шкільної освіти у гімназіях і дає можливість отримати документ про повну середню освіту. Тож іспанська не може вивчатися як перша мова, з 7 класу пропонується як друга іноземна мова,

а з 9 класу – як третя. Зрозуміло, що є можливість її вивчення в умовах білінгвального навчання, але кількість таких закладів освіти невелика. В деяких школах є спроби ввести португальську мову, наприклад у Державній Європейській школі Берліна (Staatliche Europa Schule Berlin), але такі випадки поодинокі і мають експериментальний характер.

Італійська мова за своєю поширеністю посідає далеко не перше місце, нею говорять близько 59 млн. Але за своїм міжнародним значенням вона навряд чи поступається провідним мовам світу. Мова – це шлях до ознайомлення з культурною спадщиною та її розуміння, а італійська культура є вагомим складовою світової культурної спадщини. Країнознавчі, мистецькі та літературні аспекти вивчення італійської мови мають велике загальноосвітнє значення. Через засвоєння мови відбувається ознайомлення з Італією як країною, що посідає особливе місце у світовій історії. Крім того, Італія – одна з країн – засновниць Європейського Союзу, тому вивчення італійської мови має у Німеччині також певний політичний підтекст. Через ознайомлення з культурою та мовою школярі виховуються як свідомі громадяни нової Європи. Італія – важливий торговельний партнер Німеччини, тому в країні дуже багато італійських та спільних італійсько-німецьких фірм і підприємств. Знання мови відкриває для молоді нові професійні шанси та можливості, тому італійська після англійської та французької мов є третьою за значенням іноземною мовою.

На початковому етапі вивчення опрацьовуються матеріали повсякденної тематики, традиції та звички у різних регіонах тощо. В умовах ЄС з'являються реальні шанси живого спілкування, тож учні мотивовані до вивчення. На просунутому етапі, окрім країнознавчих аспектів, велика увага приділяється літературі та мистецтву. Рекомендується перегляд фільмів та театральних постановок мовою оригіналу. Як перша мова італійська не вивчається, але є пропозиції щодо вивчення її як другої та третьої іноземної мови, хоча й не в усіх школах.

Дружні стосунки з Італією знайшли відображення у наявності тісних зв'язків між школами, вищими навчальними закладами різної спрямованості, підприємствами та містами. У країні існують італійсько-німецькі об'єднання, спілки та союзи. Інтенсивними є обміни школярів, викладачів, студентів та проведення виробничих практик у межах проектів ЄС, завдяки яким школярі можуть навчатися в італійських школах протягом одного року. Отримані в школі знання італійської мови є передумовою подальшого навчання за спеціальностями “Романістика”, “Археологія”, “Музика”, “Історія мистецтв” у вищих навчальних закладах країни.

Майже 145 млн вважають російську рідною мовою, вона є мовою спілкування на території від Білорусі до Тихого океану. Росія сьогодні є безпосереднім сусідом Німеччини і її економічним партнером, тому співробітництво у різних сферах суспільного життя та необхідність залучення російських партнерів у процес подальшої інтеграції стало підставою для дедалі більшої пропозиції російської мови у школах ФРН. Крім того, російська є однією з мов адміністративного спілкування ООН та Ради Європи, що, у свою чергу, додає їй ваги як мові міжнаціонального спілкування.

Протягом тривалого часу російська як мова міжнародного спілкування використовувалась у сфері науки і техніки, останнім часом у зв'язку зі злетом торговельних відносин між Росією та Німеччиною вона активно використовується у сфері економіки, перспективними є сьогодні також і такі сфери, як: туризм, партнерство між містами та програми обміну між школами, вищими навчальними закладами та молодіжними спілками. Крім того, міграція громадян колишнього Радянського Союзу, які є носіями російської мови, до країн Європи спричинила введення у школах деяких щільно заселених мігрантами регіонів Німеччини російської мови як іноземної. На прикладі мігрантів, які за походженням не тільки росіяни, але й українці, грузини, татари, представники інших національностей, можна бачити значення російської мови як мови спілкування в умовах відкритого суспільства, коли "чуже" не відлякує, а збагачує [2].

Російська мова не набагато важча за французьку. Значна увага приділяється письму та відпрацюванню простих висловлювань на матеріалі звичних повсякденних ситуацій. Таким чином створюються передумови для читання у подальшому великих російських письменників та поетів мовою оригіналу. Сучасне навчання російській мові враховує також і нові суспільні умови. Однією з цілей навчання є підготовка до спільного проживання та до співпраці з носіями російської мови, ознайомлення з їх системою цінностей та способом життя, що має сприяти гармонізації відносин між представниками різних етнічних груп.

Російська мова як друга іноземна пропонується в багатьох реальних, об'єднаних, професійних школах та гімназіях, особливо у східних землях Німеччини, що пов'язано з недавнім історичним минулим. Комбінація англійська/російська вважається достатньою для отримання документа про середню освіту. Існують також можливості білінгвального навчання, але це велика рідкість. З 9 класу російська мова може вивчатися як третя іноземна.

Польська – мова сусідньої держави, якою з 2004 р. розмовляє майже 38 млн мешканців ЄС. Для Польщі Німеччина є сьогодні найближчим та стабільним стратегічним партнером. Але історичне минуле залишило багато відкритих болючих питань, тому примирення та порозуміння між двома країнами мають фундаментальне значення для розбудови нових гармонійних стосунків як на державному, так і на особистісному рівні. Цей процес потребує залучення молодого покоління, а це означає, що навчання польській мові та культурі у межах шкільної освіти могло б багато в чому допомогти, бо для порозуміння необхідно подолати наявні мовні та культурні бар'єри.

Польська мова як друга, а найчастіше як третя іноземна мова особливо популярна у прикордонних регіонах. Раніше вона сприймалася виключно як мова мігрантів, викладалася у змішаних класах, де її вивчали як носії мови, так і ті, хто вивчав її як іноземну. Але на сьогодні ситуація дещо змінилася як з політичного, так і з соціального погляду. Польська тепер є мовою, яка дає більше шансів на працевлаштування. Крім того, учні навіть з посередніми знаннями польської мови мають можливість

підтримувати контакти з носіями, а разом зі зміцненням контактів зростає й інтерес до вивчення мови.

Вчителі польської мови ставлять собі за мету не тільки навчити спілкування, вони вважають одним із важливих завдань пробудити інтерес до вивчення польської мови, залучити учнів до живого спілкування з носіями мови, для чого на зустрічі запрошуються представники польської національності, найчастіше це мігранти, діти яких навчаються у німецьких школах.

Польську мову як другу іноземну пропонується вивчати з 7 класу насамперед носіям мови. Як третя іноземна мова вона може вивчатися, починаючи з 9 класу, а в гімназіях вона є частиною так званої “концепції багатомовності” [2]. Європа говорить багатьма мовами, добре, коли молодь відкрита для інших мов та культур і намагатиметься їх зрозуміти. Тож, вивчаючи першою англійську, другою – французьку, а третьою – польську, молодь тим самим ознайомлюється з трьома великими мовними групами європейського континенту: германською, романською та слов'янською. Але, як зауважують німецькі дослідники, пропозиції щодо вивчення польської мови незначні за своєю кількістю і зосереджуються переважно у східних регіонах Німеччини [4].

Турецька є державною мовою Республіки Туреччина з населенням понад 70 млн, нею спілкується населення турецького походження у Болгарії, Греції, деяких регіонах колишньої Югославії. Турецька мова поширюється в Німеччині досить швидко, тому що турецька спільнота вже декілька десятиліть поспіль становить найбільшу групу ненімецького походження. Приблизно 6 млн осіб турецького походження використовують турецьку мову як другу або мову спілкування разом з німецькою чи рідною мовами. Майже 3 млн прямо чи опосередковано пов'язані з мовою та культурою Туреччини або використовують турецьку як мову ділового спілкування.

У шкільній практиці носії мови обирають турецьку другою іноземною мовою і навчаються разом з тими, хто не має жодного уявлення про неї. Але такий стан речей не відлякує, а навпаки. Вчителі використовують різні форми та методи роботи, а учні допомагають і підтримують один одного. Головне завдання вчителів вбачають у систематизації знань носіїв мови та систематичному навчанні новачків. На старших етапах основним є навчання усного мовлення. Важливу роль у навчанні турецької мови у 11–13 класах гімназії відіграє театр і література, але паралельно використовуються і сучасні медійні засоби, вітається отримання інформації з друкованих видань, інтернет-сторінок, телебачення турецькою мовою.

Якщо англійська обрана першою іноземною мовою з 3 класу, то турецька може вивчатися як друга з 7 або як третя з 9 року навчання. Така пропозиція є в багатьох реальних, об'єднаних школах та гімназіях.

Інших обмежень щодо комбінації мов не існує, крім того, деякі гімназії внесли турецьку мову до планів вищого ступеня шкільної освіти. Існують також і школи з поглибленим вивченням турецької, але їх небагато й вони знаходяться в регіонах, що густо населені громадянами

турецького походження. До таких можна віднести Державну європейську школу Берліна, де учні вже на рівні початкового навчання здобувають мовну освіту диференційовано, тобто як рідну мову та мову партнера [2].

З 7 до 10 класу заняття з окремих предметів проводяться в таких школах частково турецькою мовою. Серед пропонованих дисциплін “Історія” або “Суспільствознавство”, “Географія”, “Біологія”, а також “Фізична культура” у гімназіях. Такий підхід пояснюється тією обставиною, що кожен четвертий мешканець Берліна має турецьке коріння, а в 2006 р. лише в Берліні 2350 осіб дістали німецьке громадянство.

У цій школі викладається також і грецька мова на таких самих умовах. Це один з експериментальних проектів і за планом у 2008/09 н. р. були вперше вручені атестати з внесенням до них грецької мови як третьої іноземної.

Японська мова як іноземна набуває сьогодні у Німеччині великої популярності. Більше ніж 100 млн вважають японську рідною мовою. Японія, як потужний експортер, справляє сьогодні значний вплив на економічний та політичний розвиток не тільки азійських країн, а й усього світу, тому знання японської є без перебільшення запорукою сталих контактів з цією країною у багатьох сферах життя. Японська мова як іноземна надає учням можливість ознайомитися з однією з неєвропейських мов і відкриває тим самим нові перспективи і в засвоєнні інших іноземних мов, і у сфері професійного життя, тому що таким чином вони набувають певного досвіду щодо азійської культури. Завдяки вивченню японської учні наближаються до відмінної за багатьма показниками японської культури, способу життя та системи цінностей японців. У подальшому такий міжкультурний досвід сприятиме вдалій комунікації з носіями мови, бо саме країнознавчий та міжкультурний аспекти покладені в основу вивчення японської як іноземної.

Японська рекомендована як третя мова і не має жодних обмежень щодо комбінацій першої та другої мови, але вже є спроби вивчення японської як другої за умови, що першою мовою обирається англійська.

Ще однією мовою, яка не мала такої ваги у попередні часи, є китайська. Хоча цією мовою користується у світі найбільша кількість людей, і китайська вже протягом тривалого часу є однією з шести робочих мов ООН, до цього часу вона не привертала до себе стільки уваги. Це пов'язано з надзвичайно стрімким піднесенням китайської економіки, зі зростанням її ролі як держави-експортера, міграційними процесами, створенням значної кількості спільних проектів у різних галузях та глобалізацією у світі взагалі.

Китайська мова сильно відрізняється від європейських мов, бо вона складається з двох відносно незалежних одна від одної систем писемної та розмовної мови. Крім того, засвоїти ієрогліфи не так легко, тому на початковому етапі навчання пріоритетним є вивчення саме розмовної мови. Перевагою китайської мови є відносна нескладність граматики. Як і у випадку з японською мовою, першочергове завдання полягає в засвоєнні міжкультурних компонентів через значні відмінності європейської

культури від китайської. Китайська пропонується у школах Німеччини як третя мова у 8–10 класах.

Вивчення давніх мов у курсі шкільної мовної освіти є сталою традицією в Німеччині. Хоча останнім часом тривають дискусії щодо доцільності вивчення давніх мов через те, що це мертві мови і вони не можуть слугувати засобом комунікації, у навчальних планах шкіл підвищеного типу ці мови залишаються. Науковці наголошують на тому, що вивчення цих мов сприяє свідомому вивченню сучасних мов, дає можливість більш глибоко зрозуміти культуру античності, розібратися з ключовими історичними, політичними, філософськими, поетичними ідеями та положеннями, що, зрештою, сприятиме в подальшому гармонійному розвитку особистості.

На відміну від вивчення живих іноземних мов, при вивченні класичних метою навчання є не комунікативна спроможність, а сприйняття, розуміння та переклад текстів рідною мовою, що сприяє розвитку мовної й мовленнєвої компетенції. Крім того, робота з античними текстами – це ще й засвоєння певної загальної інформації, фактів історії, реалій та умов існування античного світу.

У процесі навчання давніх мов основна увага приділяється роботі з текстами та розвитку навичок інтерпретації, роботі над граматичною будовою мов, що в майбутньому допоможе зрозуміти будову сучасних мов, а у випадку з латинською – усіх романських мов. Користь полягає ще й у тому, що значна кількість термінів походить з цих мов, а це означає, що у майбутньому полегшується розуміння фахових текстів. Робота над текстами стимулює розвиток аналітичного мислення завдяки структурному аналізу мовної системи та свідомому порівнянню мертвих мов із сучасними [2].

Вивчення давніх мов є передумовою подальшого навчання у вищих навчальних закладах за певними напрямками. Латинська мова необхідна для здобуття таких спеціальностей, як: класична археологія, теологія, грецька мова, індогерманістика, історична лінгвістика, а також історія мистецтв, музика та деякі педагогічні спеціальності. Грецька мова як іноземна має вивчатися у межах шкільної освіти для таких спеціальностей, як: “Класична археологія”, “Теологія”, “Латинська мова” та “Індогерманістика”.

У багатьох гімназіях давні мови є обов’язковим компонентом мовної освіти. Згідно з навчальними планами вивчення латинської як другої іноземної пропонується розпочинати у 5 класі, якщо з 3 класу обирається англійська як перша. Як третя мова може обиратися давньогрецька або французька.

В об’єднаних школах та гімназіях неklasичного типу латину вивчають з 7 або з 9 класу як другу іноземну мову, але як предмет за вибором, а не як обов’язковий предмет.

Висновки. Мовна пропозиція у школах Німеччини досить широка, що спричинено полікультурністю та багатомовністю суспільства. Мігранти, що давно мешкають на території ФРН, та діти-мігранти, що народилися вже в Німеччині, мають можливість вивчати рідну мову як

другу іноземну або в межах білінгвального навчання. У мовній палітрі Німеччини навіть на шкільному рівні представлені як традиційні, так і досить екзотичні для Європи мови з ряду причин: через значну кількість мігрантів – носіїв цих мов у суспільстві (турецька, грецька, російська та італійська мови); через значення країн, де ними говорять, для розвитку світової економіки та глобалізаційних процесів (китайська та японська); через політику сусідства (польська, чеська); через популярність туристичних маршрутів (іспанська, португальська); через професійний інтерес та через давні традиції (латина, давньогрецька).

Основним при вивченні живих іноземних мов є комунікативний аспект. До роботи залучаються як традиційні методи та форми навчання, так і сучасні. У межах шкільної мовної освіти вивчаються дві, а іноді й три іноземні мови, починаючи з класу, але останнім часом іноземна мова пропонується до вивчення вже з початку навчання в школі.

Першою мовою рекомендовано вивчати англійську, але деякі школи пропонують французьку. Що стосується другої та третьої іноземної мов, то вони обираються учнями самостійно й можуть комбінуватися по-різному.

Мета такого підходу до мовної пропозиції є формування толерантного ставлення до інших мов та культур, а також створення оптимальних умов для вдалої комунікації у багатомовному суспільстві.

Література

1. Факти про Німеччину. – Франкфурт-на-Майні : Зоціететс-Ферлаг, 2008. – С. 147–148.
2. Bildung für Berlin: Fremdsprachenwahl in der Grundschule und in den weiterführenden Schulen [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.berlin.de/sen/bwf>.
3. Die europäische und internationale Dimension im Schulwesen: Eurydice-Deutschland-(2006\07) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.eurydice.org.
4. Fremdsprachenunterricht in Europa – der Beitrag der Schulen und der Schulpolitik in der Bundesrepublik Deutschland. – Rede des Ministers Prof.Dr.Kauffold (Mecklenburg-Vorpommern) an Konferenz “Kleine und große Sprachen im (zusammen)wachsenden Europa. – 2001. – Von 8–10. – November.

ГУЗ К.Ж.

БАЗОВИЙ ПРЕДМЕТ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Питання про базові предмети профільної школи порушується у двох документах: у наказах МОН України “Про внесення змін до наказу МОН України № 132 від 23.02.2004 р. “Про затвердження Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів 12-річної школи” від 05.02.2009 р. № 66 [1] та “Про затвердження нової редакції Концепції профільного навчання у старшій школі” [2] від 11.09.2009 р. № 854. Проте чітке визначення поняття “базовий предмет” у цих документах відсутнє, як і обґрунтування його на основі базового навчального плану згідно з Державним стандартом освіти.

Мета статті – розкрити зміст терміна “базовий предмет”.

У профільних загальноосвітніх навчальних закладах передбачається опанування змісту на різних рівнях: 1) рівень стандарту – обов’язковий рівень навчальних предметів; 2) академічний рівень – обсяг змісту, достатній для подальшого вивчення предметів у вищих навчальних

зкладах; ці предмети є базовими; 3) рівень профільної підготовки – зміст навчальних предметів поглиблений. Виходячи з цих рівнів, доцільно було б розробити три методичні системи вивчення предметів, які викладаються у вітчизняній школі. Для орієнтування вчителя у цих трьох методичних системах потрібен також методичний путівник, бо один і той самий учитель у класах різного профілю має викладати один і той самий предмет на різних рівнях, за різними методичними системами. Тим більше, якщо мова йде про профільне навчання в загальноосвітній школі, де в одному класі предмет може викладатися на трьох рівнях.

У концепції профільного навчання, оприлюдненій у жовтні 2009 р., вказано, що профіль навчання охоплює таку сукупність предметів: базові, профільні та курси за вибором. Базові загальноосвітні предмети становлять інваріантну складову змісту середньої освіти і є обов'язковими для всіх профілів. Ці предмети реалізують цілі й завдання загальної середньої освіти. Зміст навчання і вимоги до підготовки старшокласників визначаються державним стандартом повної загальної середньої освіти. Зміст окремих навчальних предметів може інтегруватися. Так, у профілях природничо-математичного і технологічного спрямування може вивчатися інтегрований курс “Суспільствознавство”, а у профілях суспільно-гуманітарного, художньо-естетичного напрямів – “Природознавство” [2].

Порівняємо визначення базового предмета в першому і другому абзаці. Подальший аналіз базового предмета, який вивчається на академічному рівні, показує, що він не може бути “однаковим для всіх профілів”, це предмет універсального навчального плану. Про школи, які за ним навчаються, в наказі МОН України № 66 написано: “...Якщо у навчальному закладі відсутнє навчально-методичне, матеріально-технічне та кадрове забезпечення для впровадження певного профілю навчання, то у такому випадку використовується варіант навчального плану універсального профілю, складеного відповідно до академічного рівня змісту освіти. Цей варіант навчального плану є універсальним” [1].

Варіант універсального навчального плану фактично є навчальним планом безпрофільної школи (згідно з наказом МОН України від 09.03.2005 р. № 145), з невеликими змінами це навчальний план нинішньої 11-річної школи.

Які знання дає безпрофільна школа, як розвиває наукове мислення, інтерес і здатність молодих поколінь до продукування конкурентоспроможних наукоємних технологій? Про це дають уявлення результати зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) в 2009 р. Ним охоплено 433 511 випускників, з фізики пройшли ЗНО – 32 130, більше ніж 150 балів набрали 15 800 випускників. З хімії протестовано 28 650 випускників, більше ніж 150 балів набрали 14 196. Неважко підрахувати, що в недалекому майбутньому лише близько 3,6% суспільства будуть здатними до роботи на виробництві, де необхідне наукове мислення, розробка та впровадження наукоємних технологій.

Рівень знань учнів з природничих предметів визначає не тільки спроможність країни розробляти сучасні технології, розвивати промисловість, сільське господарство, а й рівень інтелектуального потенціалу нації. Природничо-наукова освіта необхідна не тільки виробникам наукоємних технологій, вона зумовлює рівень інтелекту майбутніх політиків, економістів, юристів тощо, глобальність і екологічність їхнього мислення. У цих соціальних сферах особливо небезпечне рецептурне мислення, здатне діяти лише за інструкцією, найнижчий тип інтелекту. Формування високих типів інтелекту забезпечує, перш за все, природничо-наукова освіта – вона містить загальні закономірності, від яких залежить формування гуманітарного інтелекту.

Пояснення щодо вивчення предметів на кожному з рівнів (стандарту, академічному, профільному) можна знайти в програмах. Наприклад, у пояснювальній записці з фізики зазначено: “Програму обов’язкових результатів навчання фізики (рівень стандарту) орієнтовано головним чином на світоглядне сприйняття фізичної реальності, розуміння основних закономірностей плину фізичних явищ і процесів, загального уявлення про фізичний світ”. Програма академічного рівня навчання фізики передбачає більш глибоке засвоєння фізичних законів і теорій, оволодіння навчальним матеріалом, необхідним для широкого застосування в поясненні хімічних, геофізичних, біологічних, екологічних та інших природних явищ, цілісного уявлення про природничо-наукову картину світу. Програма профільного навчання фізики передбачає систематизоване вивчення основних фізичних теорій, формування світогляду і наукового стилю мислення учнів на основі фізичної картини світу, оволодіння методами наукового пізнання та усвідомлення фізичного знання на рівні, необхідному для подальшого його використання в професійній діяльності та продовженні фізичної освіти [3].

Тепер повернемося до Концепції профільного навчання в тій її частині, де йдеться про базові навчальні предмети, познайомимося з пояснювальною запискою програми “Природознавство” (10–12 кл.). Порівняймо ці характеристики з характеристикою шкільного курсу “Природознавство” (10–12 кл.) – інтегрованим курсом для старшої профільної школи. Програма предмета розроблена співробітниками лабораторії інтеграції змісту освіти Інституту педагогіки АПН України. Курс реалізує зміст компонентів освітньої галузі “Природознавство” відповідно до рівня стандарту.

Мета курсу полягає у формуванні в учнів природничо-наукової картини світу, уявлень про роль і місце людини в природі, засвоєння ними основних понять природознавства, що становлять ядро знань про природу.

Завдання шкільного предмета природознавство у профільній школі:

– забезпечення засвоєння учнями основ наук про природу, ознайомлення їх з методами пізнання природничих наук, з найбільш важливими ідеями й досягненнями природознавства, що справили визначальний вплив на уявлення людини про природу, розвиток науки і техніки; духовний і культурний розвиток людини;

– формування особистісно значущої системи знань про природу – образу природи, що визначає поведінку людини в доквіллі, критичне оцінювання і використання нею природничо-наукової інформації, позицію щодо наукових проблем, які розв’язуються в суспільстві;

– розвиток інтелектуальних, творчих здібностей і критичного мислення в процесі формування цілісних уявлень про природу, проведення дослідів, використання і фундаменталізація природничо-наукової інформації;

– переконання в можливості пізнання законів природи і необхідності використання знань про природу для розвитку цивілізації, що дбає про збереження природи, прийняття обґрунтованих рішень під час розв’язання суспільних проблем і проблем, пов’язаних зі своєю професією;

– використання природничо-наукових знань у повсякденному житті.

Курс передбачає формування загальнонавчальних умінь і навичок, ключових компетентностей, таких як: загальнокультурна, комунікаційна, громадянська, соціальна, інформаційна, здоров’язбережна. Під час вивчення курсу в учнів розвивається: здатність до дослідної діяльності (постановка проблеми, висунення гіпотези, здійснення її перевірки); здатність цілісно бачити проблему і приймати рішення з опорою на об’єктивні закономірності; здатність використовувати наукові методи, закони при розв’язанні проблем, пов’язаних зі своєю професією, суспільним та повсякденним життям; здатність до саморозвитку та самоосвіти, пошуків, критичного оцінювання та передачі інформації, переформулювання її та вираження в компактній формі; здатність до організації та участі в колективній діяльності; дотримання екологічних вимог у навчальній діяльності і повсякденному житті [4].

Порівняймо рівень знань учнів про природу, які планують для них програми з фізики (рівень стандарту, академічний рівень, профільний рівень) та програми з природознавства. Остання дає учням змогу засвоїти всі компоненти освітньої галузі, в тому числі і зміст фізичної компоненти, на найвищому рівні – на рівні розуміння “фізичних закономірностей” як складової загальних закономірностей цілісної природи. Це розуміння однаково необхідне всім, хто перебуває в технологізованому просторі, у цивілізованому сучасному суспільстві. Для тих, хто буде продовжувати “фізичну освіту”, особливо необхідне наукове мислення, засобом розвитку якого є формування природничо-наукової картини світу, особистісно значущої її складової – образу природи, а не “фізичної картини” світу.

Розглянемо, яку природничо-наукову освіту дає сучасна старша школа. Аналіз додатка 5 до наказу № 66 [1] свідчить, що у цьому навчальному плані понад 10 предметів одногодинні, тобто малоефективні. Але причина не в стандарті освіти. Стандарт освіти не рекомендує ні одногодинних, ні двогодинних предметів. Типові навчальні плани з такими предметами – досягнення виключно чиновників Міносвіти, як і типовий навчальний план універсального профілю, у якому також сім одногодинних предметів.

У Державному стандарті освіти дається базовий навчальний план, у якому визначено сім освітніх галузей. Відповідно до них у профільній

школі може бути сім базових інтегрованих предметів: мови і літератури, суспільствознавство, естетична культура, математика, природознавство, технології здоров'я і фізична культура [1].

Враховуючи те, що стратегічні завдання реформування змісту освіти вимагають розробки інтегрованих предметів і відповідного їм навчально-методичного забезпечення, за 15 років вже можна було б мати типовий навчальний план “базового рівня” з базовими інтегрованими предметами, що забезпечують засвоєння учнями стандарту освіти.

Держава має забезпечувати здобуття учнями базової освіти відповідно до Державного стандарту освіти і, відповідно, витратити кошти на видання підручників до базових інтегрованих предметів. Це приведе не тільки до зменшення витрат на видання підручників профільної школи за державний кошт майже вдвічі (7 підручників замість 20), а й до формування у всіх учнів наукового, глобального мислення, життєствердного образу світу, який необхідний кожному представнику суспільства [5, с. 59]. Посібники для задоволення індивідуальних інтересів, здібностей, профільної підготовки (поглибленого вивчення фізики, хімії, історії) учні можуть придбати за власний рахунок. Тих учнів, які будуть розвивати фізичну, хімічну, історичну науки в Україні, не так багато. Так було і за радянської школи.

Теорія створення інтегрованих курсів для профільної школи розроблена співробітниками НМЦ інтеграції змісту освіти на прикладі інтегрованого курсу “Природознавство” (10–12 кл.). Програма курсу написана і рекомендована Інститутом інноваційних технологій до надання грифа, підручник “Природознавство-10” також написаний. Крім цього, існує інтегрований курс із суспільствознавства, з математики. З рештою освітніх галузей немає проблем. Предмети до них можуть бути комплексними, викладатися одним учителем або учителями-предметниками за модульно-заліковою системою, коли кожен учитель викладає свій модуль. При цьому вчителі не витратять жодної години, порівнюючи з типовим навчальним планом (рівень стандарту). А для поглибленого вивчення фізики, хімії, історії тощо будуть виділятися факультативні години.

Для здійснення перепідготовки вчителів природничого циклу до викладання ними предмета “Природознавство” Полтавський інститут післядипломної педагогічної освіти отримав ліцензію. Бажаючі можуть здобути другу спеціальність.

Школа універсального профілю (безпрофільна школа) безперспективна. Колективам потрібно було б дбати про те, щоб учні виходили зі школи з певною спеціальністю. А для оволодіння спеціальністю потрібні години навчального плану. У навчальному плані з інтегрованими предметами їх достатня кількість, у безпрофільній школі (з універсальним типовим навчальним планом) вони відсутні.

Висновки. Школам, а також професійно-технічним училищам, коледжам, у яких навчаються учні після закінчення основної школи, необхідний типовий навчальний план з базовими інтегрованими пред-

метаами. Необхідно в новій редакції Державного стандарту загальноосвітньої школи враховувати той факт, що базовими мають бути інтегровані предмети, які охоплюють зміст освітньої галузі.

Література

1. Інформаційний збірник МОН України. – 2009. – № 8. – Березень. – С. 3–31.
2. Інформаційний збірник МОН України. – 2009. – № 28–29. – Жовтень. – С. 57–63.
3. Фізика. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. – К. : Перун, 2005. – С. 7.
4. Природознавство (10–12). Програма для загальноосвітньої школи. – Полтава : Довкілля-К, 2008. – С. 3.
5. Гуз К.Ж. Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу / К.Ж. Гуз. – Полтава : Довкілля-К, 2004. – 472 с.

ДЮЖИКОВА Т.М.

СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА І ЗМІСТ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Самовизначення є важливою проблемою для людини на всьому її життєвому шляху, але для випускника воно виступає центром його життєвої ситуації, тому що практично змінюється позиція школяра-випускника від позиції “того, кого ведуть” (дорослі, вчителі, батьки) до позиції суб’єкта власної життєдіяльності. Йому необхідні відповідні якості, здатність організувати своє життя, вибрати свій власний життєвий напрям, організувати життя як ціле.

Самовизначення випускника зумовлене, з одного боку, об’єктивними вимогами суспільства, а з іншого – віковими особливостями психічного розвитку. Основна вимога суспільства, пропонована випускникові, – зробити свій життєвий вибір (у тому числі професійний).

Крім об’єктивної необхідності, вибір життєвого і професійного шляху детермінований також внутрішньою логікою самого психічного розвитку, потребою знайти зміст того, що відбувається, і власного розвитку та існування. Ця потреба, що становить, на думку вчених, закономірний результат особистісного розвитку, пов’язана з потребою в самореалізації себе в соціально значущій діяльності, у виробленні визначеної соціальної позиції.

Аналіз літератури свідчить, що науковці досліджують, як правило, проблеми професійного самовизначення особистості випускника (О.Д. Вітківська, В.М. Модзігон, В. Олійник, О. Сидоренко, Г.Є. Шевченко та ін.), залишаючи поза увагою проблеми соціально-професійного самовизначення як єдиного, цілісного процесу.

Мета статті – розкрити сутність соціально-професійного самовизначення молоді в їх єдності.

О.С. Медведєв трактує професійне самовизначення як процес і результат набуття нових людських якостей, смислу, менталітетів професії, які стають особистісно значущими і визначними для його життєвого шляху в ситуаціях міжкультурної комунікації і професійного спілкування [6, с. 59].

На думку Н. Гафурової, структура процесу професійного самовизначення включає мотиваційний, цільовий, операційний і критеріальний компонент [3, с. 8] (див. табл.).

Таблиця

Структура професійного самовизначення

Компонент	Потреби
Мотиваційний	оволодіти знаннями своїх можливостей, стати адекватним своєму природному потенціалу, бути самим собою; визначитися в професійному та особистісному розвитку, найбільш повно себе реалізувати; добитися визнання оточення
Цільовий	усвідомити власну унікальність, індивідуальність, переживання своєї самоцінності, формування диференційного Я-образу і позитивної Я-концепції; вибрати цінності-цілі і цінності-засоби своєї життєдіяльності на основі гуманістичного бачення світу; сформувати ціннісні установки на себе як на людину досягнення, творця свого життя і своєї особистості, суб'єкта творчості
Операційний	визначити свої життєві цінності на основі інтелектуального розвитку, здатності до внутрішнього опанування; об'єктивно сприяти, оцінювати свою особистість; проекувати шляхи інтелектуально-особистісного і професійного розвитку на основі розвиненості оцінних суджень про себе і вимог до професійної сфери
Критеріальний	особистісне новоутворення: самовизначення, самоповага, готовність до життєтворчості; ключова компетентність: розвиненість рефлексивних умінь, навичок самооцінювання, самоаналізу і самопроекування

Завершуючи огляд літератури з цієї проблеми, зауважимо, що, на нашу думку, професійне самовизначення – це визначення людиною себе щодо критеріїв професіоналізму, які існують у суспільстві і прийняті цією людиною. Професійне самовизначення починається з вибору професії, але на цьому не закінчується, бо людина протягом життя стикається з неперервною серією професійних виборів у процесі професійної освіти, підвищення кваліфікації, при втраті працездатності або місця роботи тощо.

Соціальне самовизначення – це визначення самого себе щодо існуючих у суспільстві і прийнятих цією людиною критеріїв належності до певної сфери суспільних відносин та певного соціального кола, обмеження себе деяким колом професій. Наприклад, людина, ще не обравши професію, здійснює соціальне самовизначення, вирішуючи для себе, що це буде професія у сфері розумової праці. Таким чином, соціальне самовизначення – це вибір соціального становища і статусу.

Існують різні визначення поняття соціалізації. Так, А.В. Мудрик наводить таке визначення: “Соціалізація – розвиток і самореалізація людини протягом усього життя в процесі засвоєння і відтворення культури суспільства” [7, с. 26].

З точки зору Г.М. Андреевої, “соціалізація – це двобічний процес, який містить у собі, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження до соціального середовища, систему соціальних зв’язків; з іншого – процес активного відтворення системи соціальних зв’язків індивідом за рахунок його активної діяльності, активного включення до соціального середовища” [1, с. 245].

Таким чином, сутність соціалізації полягає в тому, що в процесі її людина формується як член певного суспільства і зміст соціалізації визначається потребами того чи іншого суспільства. Зазвичай у суспільстві здійснюються статево-рольова, професійна, сімейна, політична, правова, моральна та інші види соціалізації. Зміст соціалізації виявляється в нормах поведінки, цінностях, навичках, поглядах особистості.

При цьому ми вважаємо, що тут не повинно бути механічного злиття змісту соціального і професійного самовизначення. Соціально-професійне самовизначення є інтегративним вираженням (відображенням) поєднання певної частини змісту соціального і професійного самовизначення, про що свідчить така схема (див. рис.).

Ошибка!

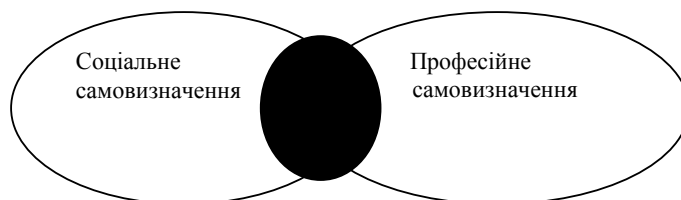


Рис. Співвідношення соціального та професійного самовизначення

Таким чином, соціально-професійне самовизначення включає в себе соціальний і професійний компоненти. Тому зараз необхідно визначити зміст цих двох компонентів. Суспільство зацікавлене в тому, щоб його громадяни успішно оволоділи ролями чоловіка та жінки, створили міцну сім'ю, були законослухняними, ефективно брали участь в економічному житті і професійній діяльності тощо.

Висновки. Проведений аналіз дає нам змогу дати такі робочі визначення поняття соціально-професійного самовизначення школярів: соціально-професійне самовизначення – процес і результат розвитку учнів як суб'єктів професійної соціалізації і майбутньої професійної діяльності з метою визначення свого місця у світі праці і професій конкретного суспільства.

Література

1. Андреева Е.М. Социальная психология : учебник для высш. учеб. заведений / Е.М. Андреева. – М. : Наука, 1994. – 324 с.
2. Вітківська О.Я. Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації : монографія / О.Я. Вітківська. – К. : Наук. світ, 2001. – 91 с.
3. Гафурова Н.В. О педагогических основаниях готовности учащихся к профессиональному самоопределению / Н.В. Гафурова // Профессиональная школа. – 2005. – № 6. – С. 6–10.

4. Життєві плани випускників середніх шкіл та їх реалізація : наук.-метод. посіб. / [за заг. ред. В. Олійника, Л. Даниленко]. – К. : Міленіум, 2003. – 204 с.
5. Мадзігон В.М. Професійне самовизначення учнівської молоді в умовах профілізації старшої школи / В.М. Мадзігон, Г.Є. Шевченко // Профільне навчання: Теорія і практика : зб. наук. праць за матеріалами методич. семінару АПН України. – К. : Пед. преса, 2006. – С. 77–84.
6. Медведев Д.С. Модель професійного самоопределения старшекласников в профессиональной школе / Д.С. Медведев // Профессиональная школа. – 2009. – № 4. – С. 58–62.
7. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику : учеб. пособ. для студентов / А.В. Мудрик. – М. : Институт практической психологии, 1997. – 365 с.
8. Павлютенков Є.М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях) / Є.М. Павлютенков. – Х. : Основа, 2008. – 128 с.
9. Сидоренко О. Профільна освіта і професійна орієнтація в школі – взаємопов'язані складові соціалізації учнівської молоді / О. Сидоренко // Профільне навчання. Теорія і практика : зб. наук. праць за матеріалами метод. семінару АПН України. – К. : Пед. преса, 2006. – С. 85–89.

ПІСКО О.В.

ДІАГНОСТИКА ЯК ЗАСІБ ВИВЧЕННЯ НАВЧЕНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Результативність модернізації вітчизняної системи шкільної освіти значною мірою залежить від якості діагностики рівня навченості школярів. Причому особливої актуальності це питання набуває в старшій школі, адже після закінчення загальноосвітнього закладу більшість випускників вступає до вищих навчальних закладів. А у зв'язку з новими правилами прийому до ВНЗ, коли зарахування абітурієнтів відбувається на основі результатів зовнішнього тестування, відповідальність учителів за адекватне оцінювання навчальних досягнень учнів ще більше зростає.

Як цілком слушно зауважує Н. Патокіна, збільшення ролі діагностики в підвищенні рівня навченості учнів старшої школи пов'язано також з подальшою гуманізацією освітнього процесу, що передбачає ставлення до кожного з них як до активного його суб'єкта, який відчуває себе рівноправним учасником педагогічної взаємодії. Причому в сучасних умовах уніфікована для всіх школярів мета щодо опанування школярами програмних вимог і досягнення високого рівня навченості поступово втрачає свою силу. Адже для педагога сьогодні найбільш важливим завданням є не просто визначення стану сформованості знань та вмінь кожного учня, а й з'ясування, чи був досягнутий ним індивідуально запланований рівень навченості, якою мірою реалізовані визначені для нього освітні цілі.

Отже, сучасна діагностика спрямована, передусім, на оцінювання просування школярів в оволодінні необхідними знаннями та вміннями відносно їх минулих навчальних досягнень, на забезпечення позитивних змін у загальному стані розвитку особистості кожного старшокласника. Важливо також відзначити, що навченість є не тільки основним результатом і водночас оцінкою навчально-пізнавальної роботи школярів, а й важливим показником професійної роботи вчителя [7].

Різні пропозиції щодо покращення процедури діагностики як засобу вивчення навченості старшокласників висловлюють у своїх працях такі науковці, як: В. Безпалько, Б. Блум, Т. Власова, Л. Денякіна, К. Інгенкамп, А. Кочетов, Н. Кузьміна, В. Медніков, Н. Мочалова, С. Хмара та ін.

Функції та види діагностики в межах освітнього процесу визначено І. Батраковою, Б. Бітінасом, І. Колесніковою, В. Максимовою. Однак актуальним залишається питання про стандартизацію діагностичних процедур, які використовуються з метою вивчення навченості учнів старшої школи, їх узгодження із сучасними ідеями особистісно зорієнтованої парадигми освіти.

Мета статті – розкрити суть і роль діагностики в навчальному процесі, висвітлити її можливості як засобу вивчення навченості учнів старшої школи.

Дослідження проблеми проведення діагностики як засобу вивчення навченості учнів старшої школи ускладнюється неоднозначним трактуванням сучасними науковцями ключових у контексті цього дослідження понять “діагностика” і “навченість”. Так, на підставі аналізу різних наукових праць виявлено, що її автори визначають діагностику як:

- планування й контроль за навчально-пізнавальним процесом (Л. Бурдачук [3]);

- передумови оптимізації процесу індивідуального навчання, засіб забезпечення визначення його результатів (К. Інгенкамп [5]);

- процес, що дає змогу оцінити якість навчально-виховної діяльності, допомагаючи виявити необхідні напрями підвищення її ефективності (О. Андрієнко [1]);

- процес, що включає в себе контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій, прогнозування подальшого розвитку педагогічних подій (І. Підласий [8]).

На основі аналізу вищевикладених ідей ми дійшли висновку, що діагностика не тільки забезпечує визначення поточних чи кінцевих результатів розвитку певного педагогічного процесу, а й пояснює причини отримання цих результатів, виявляє подальші тенденції розвитку педагогічного явища, а також обґрунтовує внесення необхідних коректив у цей розвиток.

У контексті дослідження значну увагу також приділено вивченню існуючих у науковій літературі тлумачень дефініції “навченість”. Як з’ясовано, одними з перших це поняття ввів у науковий обіг Д. Богоявленський та Н. Менчинська, які розглядали навченість як сукупність певних знань, умінь і навичок людини [2]. На думку П. Гальперіна, навченість являє собою сукупність сформованих розумових дій особистості [4].

За І. Якиманською, під навченістю треба розуміти результат оволодіння особою необхідним запасом знань. Причому дослідниця пропонує оцінювати навченість за допомогою використання двох показників: рівня оволодіння учнями предметними знаннями й рівнем оволодіння ними логічними операціями [9].

З урахуванням вищенаведених ідей зроблено висновок про те, що навченість учнів варто сприймати і як результат минулого етапу їх навчання, і як запоруку успішного перебігу освітнього процесу в майбутньому. У світлі цього діагностика як засіб вивчення навченості учнів старшої школи дає змогу не тільки отримати повну, системну та

постійно оновлювану інформацію про рівень сформованості в старшокласників заданих навчальною програмою знань, умінь і навичок, а й з'ясувати причини виникнення в них труднощів у процесі навчання, знайти адекватні шляхи їх подолання.

Як відомо, старшокласниками у процесі навчання мають бути засвоєні різні види знань: основні поняття, терміни, наукові факти й закони, дані про повсякденну реальність; теорії як системи наукових знань; знання про шляхи, методи пізнання, типи та способи розумових дій; оцінні знання тощо. У процесі засвоєння змісту шкільної освіти учні старшої школи повинні також опанувати різні вміння й навички – спеціальні, предметні вміння, що формуються на матеріалі конкретних навчальних дисциплін (навички розв'язання обчислювальних задач, літературного аналізу, граматичного розбору тощо). Значну увагу в старшій школі треба приділяти озброєнню молодих людей різними видами загальнонавчальних умінь: навчально-організаційних (уміння раціонально планувати свою навчальну роботу, формулювати для себе певні цілі й завдання, забезпечувати сприятливі передумови для діяльності тощо), навчально-інформаційних (вміння працювати з різними джерелами інформації, вести бібліографічний пошук тощо), навчально-інтелектуальних (уміння аналізувати, порівнювати, зіставляти, узагальнювати, раціонально запам'ятовувати, здійснювати самоконтроль тощо) [6, с. 39]. Зрозуміло, що системно проведена діагностика охоплює вивчення динаміки сформованості в учнів усіх визначених видів знань і умінь.

Науковці підкреслюють, що реалізація діагностичної процедури забезпечує достовірні результати за умови дотримання таких важливих принципів:

- об'єктивності, що вимагає впровадження науково обґрунтованого змісту діагностичних засобів (тестів, завдань, питань) і процедур, доброзичливе та рівне ставлення педагога до всіх школярів, точного й відповідного встановлених критеріїв оцінювання знань і умінь школярів;

- систематичності, що передбачає проведення діагностичного контролю на всіх етапах дидактичного процесу – від сприйняття знань до їх застосування на практиці;

- гласності, що виявляється через забезпечення відкритості випробувань для школярів за одними й тими самими критеріями, наочного, порівняльного характеру рейтингу кожного з них, передбачення оголошення й мотивації оцінок [8, с. 404].

Висновки. Враховуючи викладені вище думки та ідеї різних науковців, ми зробили висновок про важливість забезпечення системної й систематичної діагностики в процесі навчання старшокласників, яка дає змогу адекватно визначити рівень їх навченості. Для її реалізації на практиці нами застосовувалися як традиційні способи навчальної діагностики (усні відповіді, контрольні й залікові роботи, диктанти, твори, реферати, доповіді тощо), так і інноваційні методи та форми її проведення (мозковий штурм, турнір, диспут, есе, проект тощо). У майбутньому

планується розробити ефективну технологію проведення діагностики як засобу вивчення навченості учнів старшої школи.

Література

1. Бурдачук Л.Ф. Психодиагностика личности / Л.Ф. Бурдачук. – К. : Здоровье, 1989. – 168 с.
2. Андрієнко О.С. Діагностування в навчальному процесі / О.С. Андрієнко // Вісник Запорізького державного університету. – 2002. – № 1. – С. 12–18.
3. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика : пер. с нем. / К. Ингенкамп. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
4. Подласый И.П. Педагогика : учебник / И.П. Подласый. – М. : Просвещение : ВЛАДОС, 1996. – 432 с.
5. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения знаний в школе / Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 348 с.
6. Гальперин П.Я. О психологических основах программированного обучения / П.Я. Гальперин // Новые исследования в педагогических науках. – 1965. – Вып. IV. – С. 122–151.
7. Психологические критерии качества знаний школьников : сб. научн. тр. / [под ред. И.С. Якиманской]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1990. – 142 с.
8. Патокина Н.В. Диагностика обученности как способ управления качеством биологического образования [Электронный ресурс] / Н.В. Патокина. – Режим доступа: http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,7592/Itemid,118/.
9. Лозова В.І. Педагогіка. Розділ “Дидактика” : навч. посіб. / В.І. Лозова, П.Г. Москаленко, Г.В. Троцько. – К. : ІСДОУ, 1993. – 140 с.

ВИЩА ШКОЛА

ВАРЕНКО Т.К.

АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ТА ДОЦІЛЬНІСТЬ ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЇ В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Сучасні тенденції розвитку вітчизняної системи вищої педагогічної освіти, її орієнтація на інтеграцію до європейського освітнього простору та необхідність відповідних змін у ціннісному світосприйнятті майбутніх учителів заохочують науковців до пошуку нових ефективних шляхів підвищення якості їх професійної підготовки. З огляду на це, активно розвивається аксіологічний підхід, який орієнтує викладачів на забезпечення опанування студентами загальнолюдських цінностей, формування сталої суб'єктивної ціннісної позиції особистості в процесі навчання та вмінь сприяти становленню такої позиції в учнів у майбутній педагогічній роботі.

Відзначимо, що значний внесок у розвиток ціннісної проблематики зробили С. Анісімов, А. Здравомислов, М. Каган, В. Сержантов, В. Тугарінов та інші. Теоретико-методологічні основи впровадження аксіологічного підходу в освітній процес різних типів навчальних закладів визначені у працях І. Бега, І. Зязюна, В. Огнев'юка, О. Савченко, О. Сухомлинської. Необхідність ціннісного наповнення змісту навчально-виховного процесу в сучасних закладах освіти обґрунтована С. Гончаренком, Н. Ткачовою, Є. Ямбургом та іншими науковцями. Аксіологічні основи процесу вдосконалення професійної діяльності вчителів проаналізовані у працях Н. Асташової, І. Бужиної, В. Гриньової, І. Ісаєва, М. Сметанського, В. Сластьоніна. Незважаючи на вагомий внесок науковців у дослідження різних аспектів проблеми реалізації аксіологічного підходу в системі вищої педагогічної освіти, результати вивчення стану її теоретичної та практичної розробленості свідчать про необхідність продовження наукового пошуку у визначеному напрямі.

Метою статті є розкриття суті аксіологічного підходу та обґрунтування доцільності його реалізації в сучасній системі вищої педагогічної освіти.

Сьогодні освіта вважається загальнолюдською цінністю та невід'ємною ознакою кожної культурної людини. Право особистості на освіту декларується в Конституції України, а реалізація цього права передбачає підготовку компетентної людини, здатної розуміти сучасні реалії та своєчасно пристосовуватися до складних процесів соціального й природного розвитку, впливати на них, належним чином діяти в усіх сферах життєдіяльності соціуму. Разом з тим очевидно, що від змісту й характеру спрямованості особистості переважною мірою залежить вирішення

існуючих соціальних і економічних проблем, безпека й навіть існування всього людства. Тому кожна особа має бути здатною адекватно оцінювати власні можливості та здібності, приміряти їх відповідно до вимог кожної конкретної ситуації, а також нести відповідальність за свої переконання і вчинки.

У світлі цього сучасна школа має зробити вагомий внесок у становлення сутнісних сил людини, її соціально-ціннісних світоглядних характеристик і моральних якостей, які неодмінно стануть їй у нагоді в майбутньому, спрямовуючи на здійснення добрих справ на благо спільноти, забезпечення екологічної й моральної гармонії у світі. А успішність реалізації цих завдань значною мірою залежить від провідних цінностей, якими будуть керуватися у своїй роботі вчителі [2]. Отже, впровадження аксіологічного підходу в освітній процес педагогічного ВНЗ має широке філософсько-антропологічне й соціально-політичне значення.

У контексті дослідження аксіологічний підхід трактується як своєрідна філософсько-педагогічна стратегія, яка ґрунтується на ідеї пріоритету загальнолюдських цінностей і самоцінності кожної особистості та визначає перспективи подальшого вдосконалення системи освіти й оптимального використання педагогічних ресурсів відповідно до вимог сучасного суспільства [4]. Аксіологічний підхід традиційно вважається методологічною основою гуманістично орієнтованої педагогічної освіти, оскільки він спрямований на формування гуманних професійно-ціннісних орієнтацій вчителя у процесі її здійснення [1]. Причому її ціннісне наповнення відбувається як через змістові, так і через процесуальні характеристики викладання різних навчальних дисциплін.

У наукових працях [1; 4] доведено, що реалізація аксіологічного підходу в освітньому процесі педагогічного ВНЗ дає змогу створити сприятливі умови для розвитку емоційно-ціннісних переживань і ціннісних ставлень кожної особистості, розкрити можливості освіти як засобу забезпечення спадкоємності прогресивних традицій людства, залучаючись до яких людина не лише при звичаюється до умов постійно змінюваного соціуму, але й стає здатною до неадаптованої активності. У свою чергу, це дає їй змогу виходити за межі заданої даності, розвивати власну суб'єктність та забезпечувати збільшення загальнокультурного й аксіологічного потенціалу світової цивілізації.

Слід відзначити, що в межах аксіологічного підходу особистість розглядається як найвища цінність суспільства й самоціль суспільного розвитку, що є невід'ємною складовою гуманістичної педагогіки. У центрі аксіологічного мислення перебуває концепція про цілісну єдність усіх підсистем Всесвіту, які перебувають між собою у складних відносинах взаємозалежності та взаємодії. У зв'язку з цим аксіологія може розглядатися як основа нової філософії освіти і відповідно – методології сучасної педагогіки. Відповідно до цієї концепції, суспільство слід сприймати як цілісний людський світ, у якому домінують певні загальнолюдські цінності. Однак кожному педагогу важливо навчитися бачити не тільки те загальне,

що об'єднує між собою людей, а й ті відмінності, котрі характеризують кожен окрему особу, забезпечуючи її суб'єктивну траєкторію розвитку [3].

У світлі цього зауважимо, що аксіологічно зорієнтована педагогічна освіта спрямована не на підготовку знеособлених молодих кваліфікованих кадрів, а на досягнення результативності в загальному та професійному розвитку особистості студента через розкриття його персонального професійно-особистісного потенціалу. Визначена спрямованість освіти змінює звичні уявлення про її мету як формування систематизованих знань, умінь і навичок. Адже саме таке розуміння мети освіти є причиною її дегуманізації, яка виявляється у штучному розмежуванні процесів навчання й виховання. Як результат, у навчальних програмах і підручниках виховне значення знань виявляється розмитим, відбувається їхнє відчуження, тоді як освіта, особливо педагогічна, перш за все, має забезпечувати опанування молоддю цінностей загальнолюдської й національної культури. Отже, педагогічна освіта має бути зорієнтована не лише на формування фундаментальних і фахових знань майбутніх учителів, але й разом з тим пристосовувати їх до змінних обставин життя, вчити їх гуманізувати життя своїх вихованців, змінюючи його відповідно до законів краси та соціально значущих ціннісних орієнтирів. У світлі цього запровадження аксіологічного підходу в освітній процес педагогічного ВНЗ каталізує усвідомлення майбутніми вчителями значущості розвитку в кожній дитині потреби бути неповторною особистістю, котра орієнтується у своїй поведінці на власну систему ціннісних пріоритетів, причому ці пріоритети мають узгоджуватися із загальнолюдськими цінностями.

Виходячи з такого розуміння мети й завдань педагогічної освіти, у науковий обіг введено поняття “педагогічні цінності”. Під цими цінностями розуміються ті норми, які регламентують професійну діяльність учителя і виступають сполучною ланкою між існуючим суспільним світоглядом у галузі освіти, з одного боку, й роботою окремого педагога – з іншого [2]. Ці цінності мають синтагматичний характер, тобто формуються історично й фіксуються у педагогічній науці як форма суспільної свідомості у вигляді специфічних образів та уявлень. Оволодіння педагогічними цінностями здійснюється в процесі професійної підготовки студентів, під час якої відбувається їх суб'єктивація. У свою чергу, суб'єктивні сприйняття та присвоєння педагогічних цінностей визначаються багатством особистості майбутнього вчителя, спрямованістю його професійної діяльності. Зрозуміло, що рівень суб'єктивації педагогічних цінностей є важливим показником індивідуально-професійного розвитку педагога.

Висновки. Отже, на основі вищевикладеного можна зауважити, що актуальність питання про впровадження аксіологічного підходу у професійну підготовку майбутніх учителів зумовлена тим, що, по-перше, саме в період навчання вони відпрацьовують власну систему особистісних та професійних цінностей; по-друге, загальна спрямованість ціннісних орієнтацій педагога переважно зумовлює загальний характер організованої

ним навчально-виховної взаємодії з учнями; по-третє, ціннісна проблематика у сфері освіти має свою специфіку, що виявляється в її прикладному аспекті, оскільки для освітян виникає необхідність не тільки у визначенні провідних для педагогічної взаємодії цінностей, але й у пошуку ефективних засобів їх передачі молоді.

З огляду на вищезазначене зроблено висновок про те, що впровадження аксіологічного підходу в освітній процес педагогічного ВНЗ відіграє важливу роль у процесі формування їх професійно-особистісних цінностей та якостей. Адже очевидно, що педагог має бути взірцем і джерелом тих настанов, які він прагне сформулювати у своїх учнях, повинен уміти безпосередньо впливати на процес засвоєння учнями цих настанов своєю громадською позицією, міркуваннями та поведінкою, тому визначена проблема вимагає подальшого дослідження.

Література

1. Гущина Н.А. Аксіологические аспекты отечественного образования как фактор формирования профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.А. Гущина. – Калуга, 2004. – 188 с.
2. Педагогика : учеб. пособ. / [В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов]. – М. : Школа-Пресс, 2002. – 576 с.
3. Племенюк М.Г. Аксіологічний підхід в формуванні содержания образования в высшей школе / М.Г. Племенюк // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – СПб., 2008. – № 11 (68). – С. 60–68.
4. Ткачова Н.О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : монографія / Н.О. Ткачова. – Луганськ : ЛНПУ ім. Тараса Шевченка ; Х. : Каравела, 2006. – 300 с.

ВИНДЮК А.В.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ГОСТИНИЧНО-КУРОРТНОГО ДЕЛА СРЕДСТВАМИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ

Под компетентностью традиционно понимают совокупность полномочий должностного лица, соответствие его занимаемой должности, обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо.

Профессиональная компетентность – это уровень профессиональной подготовки, включающий: систему знаний и умений, позволяющих решать профессиональные задачи; философско-методологическую культуру, помогающую определить нравственные приоритеты, сущность бытия, предназначение человека, понимание неограниченных возможностей его самосовершенствования; правовую культуру как стабилизирующий фактор его гуманистической ориентации во всех жизненных ситуациях.

Поэтому в содержание профессиональной подготовки должен быть заложен механизм, обеспечивающий развитие будущих специалистов гостинично-курортного дела, открытого изменениям и творческому поиску, исследованию быстро меняющегося мира, изменений конъюнктуры на рынке труда. При этом ценностные ориентации состоят в признании приоритета гуманистических традиций, самооценки и значимости

человеческой личности, способной к саморазвитию и конструктивному взаимодействию с окружающей природой и социальной средой.

Следовательно, структура учебно-воспитательного процесса высшего учебного заведения должна закрепить мотивацию студентов на поиск истины, на исследование, на постоянство образования и самообразования в течение всей жизни.

М.А. Князян в диссертационной работе пишет о необходимости включения личности в качественно новый вид учебно-познавательной деятельности – самостоятельно-исследовательский, который бы интегрировано, целостно, системно активизировал ценностный, культурный, интеллектуальный, творческий, поисковый, рефлексивный потенциал будущего специалиста на субъективном уровне [3, с. 18].

Ю.Г. Репьев утверждает, что система профессионального образования должна готовить специалистов к продуктивной деятельности в течение всего дееспособного периода его жизни с различным уровнем квалификации в одной из сфер общественной деятельности, включая переработку информации, энергии, материалов. Главной функцией системы научного образования является развитие способностей к научному творчеству [4, с. 24].

С.С. Кошлев [1], Л.В. Кнодель [2] считают, что ведущими методами в системе профессионального образования должны быть методы самотворчества, методы мыследеятельности, метод частично-поисковый и исследовательский.

Цель статьи – раскрыть научно-теоретического и практического значения развития исследовательских способностей будущих специалистов гостинично-курортного дела как условие формирования их профессиональной компетентности.

Исследовательская деятельность студентов, как компонент системы профессионального образования, изучается уже давно. Выделяют два ее вида: учебно-исследовательская работа студентов (далее – УИРС) и научно-исследовательская работа студентов (далее – НИРС). Различия между ними фиксируются по произвольности включения: УИРС – обязательный для каждого студента вид деятельности, включенный в учебный план вуза. Научно-исследовательская работа – это самостоятельная, осуществляемая на добровольных началах исследовательская работа будущего специалиста.

Средства достижения цели в УИРС – система форм взаимодействия преподавателя и студента, уровни саморегуляции (от максимальной помощи к нарастанию активности вплоть до саморегулируемых и самопобуждаемых исследовательских действий).

Цели НИРС – это установление новых взаимосвязей, зависимостей в предметно-специфической сфере.

Эффективность НИРС зависит от степени овладения исследовательской деятельностью, потребностью ее осуществлять.

В качестве критериев эффективности УИРС должны быть взяты: уровень саморегуляции в исследовательской деятельности; уровень удовлетворенности процессом и результатом исследования; уровень избирательности как мера сформированности личностно значимых элементов исследовательской деятельности; системность организации внутреннего плана исследовательских действий, позволяющая в любой ситуации воспроизвести всю картину исследовательской деятельности. Иными словами, итогом учебно-исследовательской деятельности студента должна стать его способность свести все неизвестные к известному исследовательскому алгоритму, поставить новые задачи, выдвинуть гипотезы их решения; отобрать средства для их решения; проверить гипотезы; отбросить ненужные; обосновать правомерность решения.

Учебно-исследовательская работа студентов является обязательным условием формирования профессиональной компетентности. Студенты бакалаврата специальности “Гостиничное хозяйство” пишут две курсовые работы: на втором курсе – по дисциплине “Технология гостиничного дела”, на третьем курсе – по выбору: “Организация рекреационных услуг” или “Менеджмент гостиничной индустрии”. Специалисты на пятом курсе пишут курсовую работу по дисциплине “Организация курортных услуг”, магистры – по дисциплине “Инновации в сфере гостиничной индустрии”. Нами исследованы факторы, которыми руководствуются студенты при выборе тем курсовых работ. В опросе принимали участие студенты второго и третьего курсов дневной формы обучения и третьего и четвертого курсов заочной формы обучения. Факторы, определяющие выбор студентами тем курсовых работ, представлены в таблице.

Таблица

Факторы, определяющие выбор студентами тем курсовых работ

Факторы	Ранг
Выбираю тему, посильную мне	1
Выбираю тему интересную, хотя она пока и непосильна	2
Выбираю актуальную тему	3
Выбираю тему, по которой достаточно литературы	4
Выбираю тему, о которой много говорят в СМИ	5
Выбираю оригинальную тему	6
Выбираю тему, требующую экспериментальной проверки	7
Выбираю тему, по которой чувствую недостаток знаний	8
Выбираю тему, которая не повторяет вопросов дисциплины	9
Выбираю тему, которая мне уже знакома	10

Успех научно-исследовательской деятельности студентов в значительной мере зависит от того, как учитываются их запросы в организации исследовательской работы, от характера взаимодействия с научным руководителем, от способов презентации результатов исследования сокурсникам, научному сообществу.

Ранжирование факторов, которыми руководствуются преподаватели при разработке тематики курсовых работ (опрошено девять

преподавателей кафедры туризма и гостиничного хозяйства), выявило, что они руководствуются теми же факторами, что и студенты. Следовательно, мотивирующие факторы субъектов учебно-воспитательного процесса педагогического вуза достаточно высоки.

Методические рекомендации по написанию курсовых работ удовлетворяют потребности студентов в учебно-исследовательской работе, так как содержат широкий выбор тем, учитывают многоуровневый характер подготовки специалиста и предлагают к каждой теме несколько методик ее исследования. В структуре и содержании методического пособия задается режим исследования, выраженный в лексических парадигмах исследовательских действий (проанализировать и сделать вывод, сопоставить, сравнить и оценить, проанализировать и доказать и т.д.).

Тематика курсовых и магистерских работ предполагает использование исследовательских материалов по анализу деятельности конкретных гостиничных предприятий, по современным проблемам гостинично-курортной индустрии. Например, курсовые работы по дисциплине “Технология гостиничного дела” выполнялись на следующие темы: “Современный бизнес гостиничных услуг в Украине”, “Государственное регулирование качества гостиничных услуг”, “Использование информационных систем в гостиничных предприятиях” и т.д. Тематика курсовых работ по дисциплине “Менеджмент гостиничной индустрии” раскрывалась темами: “Концепция стимулирования деятельности персонала гостиниц”, “Управление персоналом в гостиничном комплексе “Yes”, “Современное положение развития гостиничных услуг в г. Киев”, “Инновационные технологии, используемые в сфере гостиничной индустрии”, “Автоматизация управления гостиничными комплексами” и т.д. Магистры выпуска 2010 г. выполняли магистерские работы на темы: “Методы маркетинговых исследований в гостиничных предприятиях Украины”, “Подготовка гостиничной индустрии Украины к проведению Евро – 2012”, “Перспективы развития франчайзинга в гостиничной индустрии Украины”, “Перспективы и проблемы развития санаторно-курортной деятельности в Украине”, “Использование опыта Европейских гостиничных систем в гостиничных предприятиях”, “Выставочная деятельность как направление имиджевой деятельности курортных гостиниц”.

Самые большие затруднения у студентов при написании научных работ – это неумение организовать жизнедеятельность (нехватка времени), недостаток умений продуктивно вести научное исследование (умения: систематизировать фактический материал, дать научную интерпретацию данным наблюдений, представить в письменном виде текст исследования).

Умение сформулировать предмет и объект исследования в магистерских работах представляет сложность практически для всех студентов. Это умение предполагает способность модельного мышления, которое формируется на большом количестве разнообразного фактического материала, охватывающего разные области действительности, изучаемые различными науками.

Представление о времени, необходимом для выполнения учебно-исследовательских проектов, у преподавателей и студентов оценивается по-разному. Нехватка времени абсолютным большинством студентов рассматривается как фактор, существенно влияющий на качество исследований. Однако этот фактор не связывается ими с несовершенством собственной подготовки к исследованию, поэтому поиски выхода из противоречия “время – качество” ведутся не в режиме “самосовершенствования”, а в режиме “самообороны”. Многие студенты желают увеличить срок написания курсовых работ, так как не успевают качественно выполнить работу к дате защиты.

На вопрос о том, сколько еще нужно времени, чтобы выполнить работу в соответствии с требованиями, студенты не дают определенного ответа: одним нужны еще сутки, другим – месяц. В опыте многих студентов нет аналогов подобного вида деятельности написания работ. Они могут и не знать, сколько же реального времени им требуется, чтобы доработать курсовую работу.

Предпосылкой исследовательской работы будущего специалиста гостинично-курортного дела является характер его самостоятельной исследовательской работы на лекционных и семинарских занятиях. Исследовательские умения актуализирует поэтапное включение студентов в выполнение исследовательских заданий к лекциям, сочетание семинаров и самостоятельной работы будущего специалиста с постепенным переходом от выполнения действий с опорой на знания, представленные во внешних средствах, к действиям с опорой на знания, воспроизводимые самостоятельно, а затем на знания, конструируемые для решения конкретных исследовательских задач.

Студенты, проявившие интерес к самостоятельной научно-исследовательской работе, принимают участие в ежегодной Международной научной конференции студентов и молодых учёных, которая проводится в Классическом приватном университете г. Запорожья. Так в 2010 г. были отмечены студенты с лучшими докладами на темы: “Проблема подготовки специалистов по спортивной анимации для курортных гостиниц”, “Сравнительная характеристика работы службы приёма и размещения в гостиницах Украины и Турции”, “Подготовка кадров гостиничных предприятий за рубежом”, “Качество ресторанных услуг в гостиницах как фактор развития туризма в Украине”. В докладах содержится материал, обобщающий наблюдения в период прохождения практик и стажировок в гостиницах Украины и за рубежом.

Итогом научно-исследовательской деятельности является публикация статей, участие студентов в республиканских и международных студенческих конференциях. Студенты публикуют материалы своих исследований в материалах зарубежных международных конференций (Российская Федерация, Республика Беларусь).

Однако содержание исследовательских действий и требований к их выполнению осознаётся немногими студентами. Требуется дальнейшие

научно-педагогические исследования по выявлению наиболее эффективных методов, приёмов активизации исследовательской деятельности студентов как в учебное, так и во внеучебное время.

Выводы. Важным компонентом профессионального образования будущих специалистов гостинично-курортного дела является вовлечение студентов в систематическую исследовательскую работу, что, в свою очередь, требует совершенствования учебно-методической деятельности преподавателей, создания соответствующих пособий, активизирующих аудиторную и внеаудиторную деятельность студентов.

Литература

1. Кашлев С.С. Интерактивные методы обучения педагогике : учеб. пособ. / С.С. Кашлев. – Мн. : Выш. шк., 2004. – 176 с.
2. Кнодель Л.В. Педагогіка вищої школи : посіб. для магістрів / Л.В. Кнодель. – К. : Вид. Паливода Л.В., 2008. – 136 с.
3. Князян М.О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / М.О. Князян. – Одеса, 2007. – 37 с.
4. Репьев Ю.Г. Интерактивное самообучение : монография / Ю.Г. Репьев. – М. : Логос, 2004. – 248 с.

ГЛУХОВА О.Л.

СУТНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПІЗНАВАЛЬНОГО СТАТУСУ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Становлення висококваліфікованого фахівця у динамічних умовах розвитку суспільства в Україні вимагає активної мобілізації потенційних ресурсів особистості у професійно-навчальній діяльності студента.

Сьогодні, враховуючи вимоги ринку праці, змінилися вимоги до випускників вищих навчальних закладів: висувуються нові вимоги до особистості фахівців. Сучасна школа потребує фахівців, які здатні розвивати у своїх учнів освітній статус, а задля цього майбутні вчителі повинні володіти професійно-пізнавальним статусом.

Отже, виникає потреба розглянути сутність професійно-пізнавального статусу у студентів.

Метою статті є аналіз психолого-педагогічних досліджень з проблеми формування професійно-пізнавального статусу фахівців.

Проблема формування статусу є предметом вивчення філософії, соціології, психології, юриспруденції. Кожна із цих наук розглядає статус з позиції своїх завдань, із застосуванням специфічних методів і форм аналізу.

Сам термін “статус” з’явився в ХІХ ст., у науку ввів його М. Вебер.

Статус у широкому значенні означає “становище”, “стан особистості”.

О. Раєвський вважає, що “поняття “статус” синонімічне поняттю “соціальна позиція”, що позначає місце або становище індивіда чи групи в системі відносин у суспільстві, зумовлене рядом специфічних ознак і регламентує стиль поведінки індивіда” [1].

У педагогіці як системі відносин “педагог – студент”, “студент – студент”, “студент – група” статус – це становище особистості в процесі

міжособистісних відносин [2], що має оцінне навантаження. Формування статусу особистості студента залежить від реалізації індивідуально моральних, психологічних характеристик, від активності в пізнавальній діяльності, а також від самооцінки своїх якостей та розкриття здатностей і оцінки цієї позиції учасниками педагогічного процесу [3]. Пізнавальний статус особистості формується в ході навчально-виховного процесу. Як професійно-пізнавальний статус особистості формується в процесі професійного навчання і, насамперед, на первісному – адаптаційному – етапі оволодіння студентом професією. Процес пізнання пов'язує людину із зовнішнім світом та іншими людьми, тому професійно-пізнавальний статус студента виступає як усвідомлене становище особистості в групі в процесі освітнього процесу, що виражене в самооцінці своєї навчально-пізнавальної діяльності й оцінці навколишнього рівня її здійснення.

Для формування професійно-пізнавального статусу у студента мають бути розвинуті відповідні моральні, психологічні якості, самостійність, активність, пізнавальні здатності. Яскраво виражені професійні, пізнавальні, статусні мотиви, потреби сприяють реалізації мети навчання, регламентують стиль поведінки особистості в процесі навчально-пізнавальної діяльності, гарантують стабільність самовідчуття в знаннях, уміннях і задоволеність оцінкою свого становища в групі.

Враховуючи ці характеристики, розглянемо, що впливає на успішність пізнавальної діяльності особистості в колективі, на процес оволодіння пізнавальними й професійними знаннями, уміннями й формування професійної свідомості під час навчально-виховного процесу.

Формування особистості, її розвиток завжди перебував у центрі уваги дослідників. Трагування розвитку особистості та її становища в суспільстві змінювалися залежно від її цілей і уявлень про ідеали [4]. Це позначалося на змісті процесу виховання й навчання, які належать до соціальної сфери суспільства.

Проаналізуємо основні положення, які становили зміст процесу виховання й навчання, побічно відображаючи сутність пізнавальної діяльності в процесі навчання й основи формування пізнавального та професійно-пізнавального статусу особистості.

Особистість виділялася серед інших завдяки творчому вираженню свого начала, потреби в саморозкритті. Процес виховання був спрямований на перетворення людини, її духовних цінностей.

Отже, можна стверджувати, що пізнавальний статус виступає як соціальна й особистісна цінність і зростає в процесі навчання шляхом виявлення в особистості цільової потреби в освіті. Пізнавальна діяльність виражається в спрямованості особистості на оволодіння певними знаннями й уміннями, які їй найцікавіші й корисні. А рівень успішності оволодіння ними відображає пізнавальний статус.

Статус особистості в процесі навчально-виховної діяльності відповідно до здібностей розглядав Я. Коменський. Учений виділяв шість груп учнів, які оцінював за рівнем успішного оволодіння знаннями.

Критеріями розподілу на групи виступали інтелектуальні здібності, емоційно-вольові зусилля особистості, що виражаються в слухняності, піддатливості або впертості; діяльнісний аспект, що полягав у повільності або в допитливості людини, або в байдужості до процесу навчання. Від цих психологічних особливостей особистості залежало формування рівня пізнавального статусу особистості в ході навчально-виховного процесу.

Прогрес науки, розвиток виробництва й поділ праці пояснюють потребу в грамотних професійно кваліфікованих працівниках. Володіння будь-якою професією, наявність професійної освіти ставало головною умовою існування людини. У зв'язку із цим підсилювався інтерес до проблем професійної освіти. Це викликало необхідність перетворити в процесі навчання й виховання увагу на оволодіння людиною будь-яким ремеслом або професією, що сприяло б надалі становленню її соціального статусу в структурі суспільних відносин.

Отже, аналіз наукових праць представників західної педагогічної думки дав змогу визначити вихідні положення при вивченні процесу формування статусу особистості в ході навчально-виховного процесу:

- статус особистості формується на основі вимог і норм, що пропонуються до ідеалу (еталону) суспільства (моральний аспект), вимог суспільства до особистості та її розвитку, які сприяють виробленню ціннісного ставлення до себе, до навколишнього світу, суспільства з урахуванням освоєння попереднього суспільного досвіду;

- пізнавальний статус особистості формується на основі розкриття здібностей, творчого потенціалу з урахуванням індивідуальних пізнавальних особливостей (потреб, інтересів, емоційно-вольових зусиль), а також у результаті педагогічного впливу на особистість у процесі навчання й виховання;

- професійно-пізнавальний статус особистості формується на основі усвідомлення й прийняття провідних соціальних цінностей, що існують у суспільстві, визначення своїх цілей і вираження схильностей до професійної діяльності.

Багато ідей зарубіжної педагогічної думки були співзвучні з ідеями українських мислителів.

Аналіз праць науковців дав змогу виявити, що соціальний статус особистості в структурі соціальної дійсності відіграє роль регулятора моральних відносин. Майбутній професійний статус особистості передбачає відповідність діяльності особистості певним професійним критеріям і вимогам, висунутим суспільством до професійної діяльності. Пізнавальний статус особистості формується з урахуванням її позитивного ставлення до навчання, в основі якого лежать мотиви пізнавальної діяльності, що допомагає зорієнтуватися в професійних цінностях.

Чималий внесок у розвиток теорії професійного навчання зробив П. Блонський. Ідеал (статус) особистості, на його думку, повинен включати такі якості людини, у яких би поєднувалися глибокі знання про

природу й суспільство, здоров'я, уміння пізнавати й перетворювати дійсність, моральна чистота.

Особливу увагу П. Блонський приділяв активності й самостійності особистості в процесі навчання. Він вважав, що ці якості виробляються на основі інтересу до навчання, а активна самостійна діяльність сприяє розвитку пізнавальних здібностей [5].

Таким чином, пізнавальний статус особистості формується на основі самостійної активності особистості, що прагне до пізнання й розвитку розумових (пізнавальних) здібностей.

Аналіз праць Б. Паригіна дав змогу переконатись, що існують соціально-специфічні властивості, які відрізняють групи, у тому числі професійні, і відповідно належать людям, які до них входять. Для прилучення особистості до соціальної спільності необхідно ознайомитися із програмою запропонованої ззовні поведінки й засвоїти її, тобто погодитися з роллю, що виражається в системі вимог, норм, правил і шаблонів діяльності.

Роль, як відзначав Б. Паригін, є визначальним елементом соціального досвіду, що засвоюється в ході виховання й навчання. Процес освоєння особистістю соціального досвіду він розділяв на чотири стадії (етапи). Важливим для нас є його пізнавальний аспект.

Перший етап – одержання індивідом вихідної інформації про соціальні значення (ролі, норми, цінності). Цю стадію він позначав як знання. Другий етап – формування стереотипу сприйняття знання або установка сприйняття. Третій – на основі установки формується готовність до дії через переконання. І четвертий – спонукання особистості до вольового зусилля, яке необхідне для переходу в дію [6].

Рольова поведінка визначається за допомогою статусу. Таким чином, ми вважаємо, що професійно-пізнавальний статус студента на основі засвоєння соціального досвіду й відносин формується з урахуванням оцінки своєї та навколишніх відповідно до існуючих вимог, що висувуються до представника майбутньої професійної групи.

Отже, індивідуальна система значень, що існує на рівні установки, створюється в процесі їхнього засвоєння, тобто в ході навчально-виховного процесу, коли відбувається зміна позиції особистості до зацікавленості, а потім до діяльності й переконаності.

Отже, сформованість професійно-пізнавального статусу особистості студента передбачає засвоєння соціального досвіду в процесі навчання й на його основі формування свого досвіду відповідно до пропонуваного і власних уявлень про професійну діяльність.

В. Якунін із психолого-педагогічної позиції досліджував питання впливу індивідуально-психологічних характеристик у студентів п'ятого курсу на індивідуальні досягнення студентів – майбутніх учителів – у ході навчально-професійної діяльності, при яких вони займають високий або низький соціально-психологічний статус у групі.

Дослідження показало, що “студенти – майбутні вчителі, що мають високий соціально-психологічний статус, мають комплекс індивідуально-психологічних і соціально-психологічних характеристик особистості, які забезпечують досягнення ними вищого рівня як навчальної, так і професійної діяльності”. Розглядаючи статус особистості через роль, тобто поведінку, і ґрунтуючись на психологічній теорії колективної діяльності, можна стверджувати, що формування статусу особистості здійснюється в результаті психологічного сприйняття й ставлення до неї інших осіб у процесі навчання.

Можливість зайняти професійно-пізнавальний статус реалізується при високому оцінюванні результатів професійно-пізнавальної діяльності особистості як відповідності соціальним вимогам і очікуванням суспільства, що виражається в певних цінностях та ідеалах.

Проблемі формування статусу особистості особливу увагу приділяв А. Крилов. Він вважав, що формування статусу особистості треба розглядати на трьох рівнях: на макро-, мікро- і на рівні Я-образу.

Вивчаючи особистість у процесі освіти, А. Крилов відзначав, що розвиток людини як особистості й суб’єкта діяльності виступає як розвиток інтелекту, емоційної сфери (стійкість до стресів, впевненість у собі, самосприйняття), позитивне ставлення до світу й прийняття інших на основі самостійності, самоактуалізації, самовдосконалення, у тому числі мотивації навчання як найважливішого елемента мотивації саморозвитку [7].

Успішність навчальної діяльності полягає, на його думку, у визначенні особистістю мотивів (на пізнання, на навчання, на професію), у прояві здібностей, у її характері (гнучкість поведінки, волевій якості), тому можна стверджувати, що відповідно до цих критеріїв особистість може досягти певного пізнавального статусу в процесі навчання у вищому навчальному закладі.

Для досягнення професійно-пізнавального статусу особистості необхідно опанувати не тільки професійними знаннями, уміннями, а й моральними якостями, самоконтролем.

На формування професійно-пізнавального статусу особистості впливає не тільки розвиток здібностей, а й уявлення про себе та свої можливості, що укладено в Я-концепції як впевненості у своїх силах, своїх можливостях.

Висновки. Отже, у статті проаналізовано погляди вчених на проблему професійно-пізнавального статусу студентів. Виявлено, що представники педагогічної науки розглядали формування статусу особистості в процесі навчання з позиції творчого розкриття здатностей і можливостей; соціалізації на основі засвоєння досвіду й моральних відносин; ціннісного сприйняття світу; теорії трудового виховання й навчання; теорії колективної діяльності; теорії професійної освіти; соціально-психологічної теорії; рольової теорії; з позиції Я-концепції. Освітній статус – засіб піднесення особистості. Професійно-пізнавальний статус визначає перевагу особистості в пізнавальній діяльності і є засобом розвитку й самоствердження в колективі. Формування професійно-

пізнавального статусу виступає умовою становлення майбутнього освітнього статусу особистості.

Література

1. Раевский А.М. Психодиагностическое изучение некоторых параметров личности / А.М. Раевский // Психологическая диагностика детей и подростков : учеб. пособ. для студ. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 360 с.
2. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2001. – 176 с.
3. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / [под ред. С.Я. Батышева]. – М. : НПО, 1999. – Т. 2. – 488 с.
4. Ковалева А.И. Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социальная траектория / А.И. Ковалева // Социс. – 2003. – № 1. – С. 109–115.
5. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2 т. / П.П. Блонский. – М. : Педагогика, 1979. – Т. 1. – 304 с.
6. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 348 с.
7. Психология / [под ред. А.А. Крылова]. – М. : Проспект, 1998. – 504 с.

ДЕЙНИЧЕНКО Г.В.

ЗМІСТОВИЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ ДО ТЕХНІЧНОГО КОНСТРУЮВАННЯ

Проблема підготовки студентів педагогічних ВНЗ до технічного конструювання безпосередньо пов'язана з розв'язанням завдань реформування педагогічної освіти України, що потребує пошуку нових підходів до організації навчального процесу, спрямовує педагогічні ВНЗ на перегляд змісту, методів і форм навчання з метою забезпечення готовності до професійної діяльності майбутнього вчителя. Разом з тим через відсутність спеціальних досліджень та низький рівень практичного розв'язання означеної проблеми виникає необхідність її розробки педагогічною наукою і практикою.

Теоретичним підґрунтям для формування готовності майбутнього вчителя природничо-математичних дисциплін до технічного конструювання слугують дослідження, в яких з'ясовуються такі питання: формування системи конструкторських знань і вмінь (О. Коваленко, Б. Сіменач, О. Мотков); розвиток технічного мислення і здібностей (М. Агеєва, М. Єрецький, П. Якобсон), дослідження психологічного механізму конструкторської діяльності (І. Калошина, В. Моляко, К. Платонов), керівництво технічною творчістю школярів, упровадження інноваційних технологій навчання (Т. Демиденко, А. Іванчук, А. Плуток), інтеграція знань з природничо-математичних і спеціальних дисциплін (Д. Коломієць, В. Стешенко), наступність у змісті природничо-математичної та спеціальної підготовки вчителя (С. Цвілик), реалізація міжпредметних зв'язків у викладанні загальнотехнічних дисциплін у педагогічному ВНЗ (Н. Андреева).

Аналіз стану впровадження досліджуваної проблеми в практику роботи педагогічних ВНЗ свідчить, що у процесі організації занять з дисциплін природничо-математичного та методичного циклів підготовка щодо технічного конструювання має здебільшого інтуїтивний і

невпорядкований характер, оскільки техніко-конструкторській діяльності студентів не обов'язково передують актуалізація та формування в них умінь і навичок технічного конструювання.

Усуненню перелічених недоліків сприятиме вирішення таких завдань у процесі організації підготовки студентів природничо-математичних спеціальностей до технічного конструювання:

- забезпечення змістової й операційної навченості майбутніх учителів з основ технічного конструювання шляхом організації в межах освітнього середовища університету теоретичної й практичної підготовки студентів, спрямованої на формування конструкторських знань, умінь і навичок;

- упровадження в навчальний процес різноманітних форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, спрямованих на підвищення рівня теоретичних знань і практичних навичок з основ технічного конструювання, формування досвіду творчої діяльності, які сприятимуть нагромадженню педагогічного досвіду керівництва технічною самодіяльністю учнів;

- формування у студентів спрямованості на технічне конструювання на основі позитивного емоційно-ціннісного досвіду його здійснення.

Метою статті є розкриття сутнісних характеристик змістового компонента готовності майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей до технічного конструювання, який визначається сформованістю системи знань, умінь, навичок, значущих для технічного конструювання в майбутній професійній діяльності.

Змістовий компонент готовності до технічного конструювання зумовлюється теоретичним (знання основних понять і категорій, принципів, закономірностей, основних етапів і змісту техніко-конструкторської діяльності) і практичним (сформованість техніко-конструкторських умінь і навичок) складниками і передбачає актуалізацію суб'єктного досвіду студентів з метою включення його в зміст підготовки до технічного конструювання.

Відбір змісту професійної підготовки визначається сучасними нормативними документами (галузевими стандартами вищої педагогічної освіти, стандартами освіти вищого навчального закладу, освітньо-професійною програмою, навчальними програмами дисциплін тощо), відображається в підручниках, навчальних посібниках, методичних матеріалах, дидактичних засобах, у проведенні навчальних занять тощо й передбачає фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну та соціально-гуманітарну підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників.

Серед предметних знань, які має опанувати конструктор, науковці (І. Большанін, Ю. Столяров, Я. Таленс та ін.) виділяють знання [2; 13; 15]:

- основних умовних позначень, застосовуваних у схемах, оскільки розробку нових виробів конструктор майже завжди починає не з конструктивного зображення, а зі схематичного;

- правил оформлення креслень відповідно до вимог ЄСКД (правила виконання зображень на кресленні, простановки на кресленні

розмірів, допусків і посадок, відхилень від правильної геометричної форми, позначок шорсткості поверхні тощо);

- конструкційних матеріалів, їх властивостей, термічної обробки, маркування;

- технології виготовлення (обробки, складання);

- деталей машин (найпоширеніші деталі й механізми, стандартні та нормалізовані деталі й вузли);

- методики конструювання, розрахунків.

Сукупність предметних знань з основ технічного конструювання спрямована на опанування техніко-конструкторських умінь і навичок (проектних, технологічних, контрольних, коригувальних), необхідних для успішного виконання основних функцій на різних етапах конструкторської діяльності, а саме: розробка стратегії задоволення потреби, планування й організація конструкторської діяльності, розробка конструкторської документації, її перевірка й корекція.

Функцію одного із засобів засвоєння предметних знань виконують допоміжні знання, введені в певному контексті навчання. В. Краєвський, І. Лернер [14, с. 197] докладно розглянули сутність і роль логічних, методологічних, філософських, історично-наукових, міжпредметних і оцінювальних знань як допоміжних. Вони вважають, що логічні знання (знання з формальної логіки) необхідні для повноцінного засвоєння знань і розвитку логічного мислення; методологічні – для свідомого системного засвоєння основ наук; філософські – для формування світогляду; історично-наукові – для усвідомлення еволюції ідей, теорій, уявлень, понять, шляхів конкретних відкриттів; міжпредметні (знання з інших навчальних предметів) – для обслуговування засвоєння змісту навчання; оцінювальні – для фіксації особистісного, відмінного від пізнавального, ставлення суб'єкта до об'єкта. Такі знання мають загальнонавчальне значення, тому притаманні будь-якому навчальному предмету. Вони виконують у навчанні також розвивальну, виховну функції, формують емоційно-мотиваційне ставлення особистості до навчання.

Серед навичок і вмінь, необхідних у технічному конструюванні, І. Большанін, Ю. Столяров, Я. Таленс та інші як найважливіші визначають спеціальні вміння (креслярські вміння й уміння здійснювати інженерний аналіз), що забезпечують успішне виконання безпосередньо техніко-конструкторської діяльності.

Уміння здійснювати інженерний аналіз (інженерно-аналітичні вміння) – це вміння подумки розчленовувати конструкцію на окремі вузли й деталі, процес – на окремі операції й рухи, що дає змогу швидко зрозуміти принцип роботи будь-якого виробу та окремих його вузлів і механізмів; орієнтуватися в загальній схемі та взаємодії частин конструкції, сприймати будь-який виріб як синтез функціональних вузлів, визначати їхнє призначення і знаходити причини несправностей у роботі; знаходити аналоги і прототипи для майбутньої конструкції, комбінувати її з декількох відомих, прогнозувати наслідки впроваджуваних змін

конструкції або процесів, що відбуваються в існуючій або розроблюваній конструкції тощо.

Креслярські вміння – це вміння за допомогою конструкторської документації передавати свої думки, читати й виконувати креслення та схеми як виготовлених, так і ще не існуючих виробів. Вони характеризують навички взаємного перекодування образів і зображень під час побудови і читання креслень (уявлювання за плоскими проєкціями просторового виробу з усіма особливостями його будови й форми, створення плоских проєкцій за реальним просторовим виробом, створення плоских проєкцій уявлюваних конструктором не існуючих реально виробів, пояснення роботи виробу за його статичним зображенням), навички з користування креслярськими і вимірювальними інструментами, оформлення конструкторської документації відповідно до вимог ЄСКД, проведення розрахунків, використання спеціальної та довідкової літератури, контролю й корекції конструкторської документації.

Креслярські вміння залежать від розвитку просторової уяви, яка має вирішальне значення в роботі конструктора. Уявлювані образи й зображення на кресленні в процесі конструювання взаємно доповнюють і збагачують одне одного, причому просторова уява завжди випереджає креслення, яке закріплює й фіксує виниклі образи, що дає нові дані для роботи просторової уяви.

Відносну легкість і продуктивність в опануванні знань, засвоєнні вищезазначених умінь і здійсненні діяльності з технічного конструювання забезпечують часткові (проміжні) та загальнонавчальні вміння й навички.

Серед них визначаємо такі: інтелектуальні, що характеризують швидкість розумового орієнтування, рівень аналітико-синтетичної діяльності, узагальнення, абстрагування, конкретизації тощо (вміння виділяти головне, аналізувати та синтезувати інформацію, трансформувати графічну інформацію у вербальну, вміння вести дискусію, аргументувати тощо), інформаційні (вміння працювати з джерелами науково-технічної інформації, володіння методами її опрацювання, здійснення спостережень тощо), обчислювальні (дії з цілими та наближеними числами, робота з таблицями, номограмами, обчислювальною технікою тощо), вимірювальні (вимірювання відстані, площ, поверхонь, об'ємів за допомогою інструментів та приладів), технологічні (визначення точності обробки, жорсткості поверхонь, вибір баз тощо), організаційні (організація робочого місця, планування діяльності, визначення завдань тощо), контрольні-оцінювальні (знаходження помилок у схемах і кресленнях; проведення нормалізаційного й технологічного контролю за робочими конструкторськими документами; контроль за якістю конструйованого технічного виробу після завершення та на проміжних етапах його створення).

Аналіз стану готовності студентів до технічного конструювання свідчить (опитано 432 особи), що, по-перше, студенти мають прогалини у спеціальних знаннях та вміннях: не знають будови приладів (31,9%), способів підключення вимірювальних приладів до пристроїв (44,4%),

неправильно використовують умовні позначення елементів тощо. Так, у виконанні завдання типу “накреслити схему лабораторної установки для дослідження певного фізичного явища” 80,6% студентів III і IV курсів допустили суттєві помилки, пов’язані із несформованістю графічних умінь. По-друге, аналіз опитування студентів свідчить, що під час проходження педагогічної практики вони мали певні утруднення в організації роботи з демонстрації фізичного експерименту, оскільки в школах немає відповідної технічної бази і вчителі залучали їх до конструювання приладів, які потрібні для забезпечення навчального процесу, проте респонденти зазначили, що вони відчували брак досвіду в цьому виді роботи. По-третє, проведене анкетування показало, що лише 5,6% студентів, які проходили педагогічну практику, мали можливість ознайомитися з роботою гуртків технічної творчості, тому що в більшості шкіл вони відсутні. Разом з тим респонденти зазначили, що утруднення в організації гуртків технічної самодіяльності учнів пов’язані з відсутністю технічних можливостей середніх загальноосвітніх шкіл із забезпечення відповідного освітнього середовища, а також з браком часу вчителів на підготовку й проведення цієї роботи тощо. Результати опитування також показали, що студенти відчували утруднення в керівництві технічною самодіяльністю школярів під час проходження педагогічної практики через несформованість у них умінь і навичок технічного конструювання.

У проведеному дослідженні [3] забезпечення змістового компонента готовності майбутніх учителів до технічного конструювання передбачало:

- проектування та побудову навчального предмета з основ технічного конструювання з урахуванням вимог до відбору змісту, методів і форм навчання технічного конструювання;
- формування в майбутніх учителів техніко-конструкторських умінь з додержанням графіка виконання програми навчання технічного конструювання;
- систематизацію методів і прийомів роботи конструктора.

Педагогічний вплив на студентів усіх експериментальних груп під час формувального етапу педагогічного експерименту здійснювався на основі вивчення навчального предмета “Основи технічного конструювання”, який визначає не лише змістову частину навчання (загальні та конкретні цілі навчання, зміст навчального матеріалу), а через організаційні форми навчального процесу – частково й процесуальну частину.

Для реалізації змістового компонента готовності визначено такі варіанти експериментальної технології підготовки до технічного конструювання: традиційна (варіант E1), спрямована на оволодіння основами знань і вмінь технічного конструювання; традиційна з елементами контекстного навчання (варіант E2), орієнтована на оволодіння способами діяльності в контексті діяльності конструктора; диференційована з елементами контекстного навчання (варіант E3), яка передбачає внутрішньогрупову диференціацію за різними програмами та за бажанням студентів; збагачена (варіант E4), що вимагає доповнення навчання додатковою організацією творчої діяльності в позанавчальний час.

Перевірка запропонованої в роботі методики реалізації різних варіантів підготовки майбутніх учителів до технічного конструювання виявила їхній позитивний вплив на підвищення рівнів готовності студентів до здійснення цього процесу. Разом з тим установлено, що простежується різна ефективність впливу інтегрованої технології підготовки на якісні показники готовності студентів до технічного конструювання залежно від обраного варіанта технології.

Висновки. Отже, змістовий компонент готовності майбутніх учителів природничо-математичного профілю до технічного конструювання передбачає володіння засобами досягнення мети, тобто методами пізнання, прийомами розумової діяльності, спеціальними знаннями (уявлення, факти, закони, теорія, вимоги стандартів тощо) і конструкторськими вміннями (інженерно-аналітичні, креслярські) як інструментом техніко-конструкторської діяльності. Слід зазначити, що науково-технологічне забезпечення змістового компонента готовності до технічного конструювання потребує подальшої розробки.

Література

1. Агеева М.Г. Развитие технического мышления студентов ССУЗов в процессе обучения физике : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М.Г. Агеева. – Курск, 2006. – 216 с.
2. Большанин И.В. Конструирование в курсе черчения : учеб. пособ. / И.В. Большанин. – Томск : Том. ун-т, 1987. – 156 с.
3. Дейниченко Г.В. Підготовка студентів природничо-математичних спеціальностей до технічного конструювання у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 “Теорія навчання” / Г.В. Дейниченко. – Х., 2009. – 20 с.
4. Демиденко Т.М. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до інноваційної педагогічної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Професійна педагогіка” / Т.М. Демиденко. – Луганськ, 2004. – 30 с.
5. Иванчук А.В. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до керівництва технічною творчістю школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / А.В. Иванчук. – Вінниця, 2005. – 20 с.
6. Калошина И.П. Психология творческой деятельности : учеб. пособ. для вузов / И.П. Калошина. – М. : ЮНИТА-ДАНА, 2003. – 431 с.
7. Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности / В.А. Моляко. – М. : Машиностроение, 1983. – 134 с.
8. Мотков А.А. Обучение техническому творчеству в педвузе / А.А. Мотков. – К. : Вища школа, 1981. – 112 с.
9. Коломієць Д.І. Інтеграція знань з природничо-математичних і спеціальних дисциплін у професійній підготовці учителя трудового навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Д.І. Коломієць. – К., 2001. – 20 с.
10. Плуток А.М. Подготовка студентов факультета общетехнических дисциплин к руководству техническим творчеством учащихся : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теория и история педагогики” / А.М. Плуток. – К., 1987. – 23 с.
11. Сименач Б.В. Дидактические условия формирования системы конструкторско-технологических знаний и умений студентов (на материалах подготовки учителей общетехнических дисциплин) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теория и история педагогики” / Б.В. Сименач. – К., 1982. – 19 с.
12. Стешенко В.В. Взаимосвязь специальных дисциплин и её реализация в учебном процессе пединститута на примере технических дисциплин по спец. 2120 “Общетехнических дисциплины и труд” : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теория и история педагогики” / В.В. Стешенко. – К., 1987. – 23 с.
13. Таленс Я.Ф. Работа конструктора / Я.Ф. Таленс. – Л. : Машиностроение. Ленингр. отд-ние, 1987. – 255 с.
14. Теоретические основы содержания общего среднего образования / [М.Н. Скаткин, В.С. Цетлин, В.В. Краевский и др.] ; под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.
15. Техническое творчество учащихся : учеб. пособ. для пед. ин-тов и пед. уч-щ по индустр.-пед. спец. / [Ю.С. Столяров, Д.М. Комский, В.Г. Гегта и др.] ; под ред. Ю.С. Столярова, Д.М. Комского. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.

16. Тигров В.П. Развитие технического творчества студентов индустриально-педагогических факультетов : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теория и история педагогики” / В.П. Тигров. – М., 1988. – 23 с.

17. Цвілик С.Д. Наступність у змісті природничо-математичної та спеціальної підготовки вчителя трудового навчання у вищих педагогічних закладах освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Професійна педагогіка” / С.Д. Цвілик. – Вінниця, 2005. – 21 с.

ДОРОШЕНКО О.Ю.

СТАН ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ОВОЛОДІННЯ ЗДОРОВ'ЯФОРМУВАЛЬНИМИ І ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖНИМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ

Здоров'я – головна цінність людини, без якої вона не може бути щасливою. Певні задатки людина отримує при народженні, а далі лише власною наполегливою цілеспрямованою працею над собою можна зберегти і покращити своє здоров'я. Безперечно, для цього необхідні знання засад здорового способу життя, порядку життєдіяльності, який би зберігав, а не руйнував його [4, с. 4].

Стан здоров'я дітей викликає тривогу, з метою його зміцнення необхідно застосовувати нові технології здоров'язбереження, спрямовані на вивчення індивідуальних здібностей організму, навчання прийомів психічної і фізичної саморегуляції [2, с. 6].

Головними критеріями повинні стати зростання середньої тривалості життя людини, зниження рівня смертності, стабілізація стану здоров'я населення і подальше покращення його рівня, зниження міри поширення хвороб, особливо інфекційних, у тому числі тих, що набули статусу соціальних, формування культури здоров'я населення, особливо дітей, підлітків та молоді засобами освіти та виховання [1, с. 56].

Ураховуючи сучасні вимоги до вчителів фізичної культури, професійна підготовка фахівців з фізичної культури повинна будуватися таким чином, щоб значно підвищити якість освіти, роль фізичної культури, яка формує здоров'я [3, с. 53].

Однак проблемі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до впровадження здоров'яформувальних і здоров'язбережних технологій у навчально-виховному процесі ЗОШ до сьогодні не приділялося належної уваги.

Мета статті – визначення стану підготовки майбутніх учителів фізичної культури до впровадження здоров'яформувальних і здоров'язбережних технологій у навчально-виховному процесі ЗОШ.

Аналіз наукової літератури свідчить про існування різних підходів до покращення підготовки фахівців фізичного виховання: удосконалення спортивно-педагогічної підготовки спеціалістів вивчали О. Демінський, С. Єрмаков, Г. Максименко та ін.; підвищення якості підготовки майбутніх учителів фізичного виховання досліджували В. Куриш, Т. Ротерс, В. Ялович та ін.; теоретико-методичну основу професійної підготовки вчителів фізичного виховання розглядали Т. Круцевич, В. Платонов, Л. Сущенко, Б. Шиян

та ін. Питанням формування здорового способу життя школярів засобами фізичного виховання займалися Н. Андрощук, О. Ващенко, В. Горашук, Л. Іванова, А. Полулях та ін.

Отже, узагальнювальний аналіз вивчених наукових досліджень стосовно проблеми професійної підготовки фахівців з фізичного виховання дав змогу виявити низку суперечностей, серед яких найсуттєвішими, на наш погляд, є такі:

- традиційна консервативність системи підготовки та індивідуальне фахове зростання педагогічних працівників і необхідність постійної модернізації знань, умінь усвідомлення проблем педагогічної діяльності у контексті нових потреб закладу чи установи освіти, так і суспільства в цілому;

- значне підвищення об'єктивних вимог до фахового рівня педагогічних працівників та фактична неготовність значної частини фахівців до відповідних змін;

- вимоги до особистості фахівця, покликаною вирішити завдання формування культури здоров'я школярів, і рівень його професійної готовності;

- необхідність самореалізації вчителя, що потребує опанування новітніх освітніх технологій, у тому числі здоров'яформувальних, та особиста неготовність до впровадження нових методів роботи.

Таким чином, підготовка майбутніх учителів фізичного виховання, яка здійснюється за усталеними планами й технологіями, лише поглиблює суперечності між змінами в системі загальної освіти, спрямованими на формування в школярів високого рівня культури здоров'я, та відсутністю відповідної професійної підготовки вчителів фізичної культури до впровадження здоров'яформувальних і здоров'язбережних технологій у навчально-виховному процесі ЗОШ.

З метою виявлення реального стану підготовки майбутніх учителів фізичної культури до оволодіння здоров'яформувальними і здоров'язбережними технологіями нами було проведено анкетування викладачів вищих навчальних закладів, у якому взяли участь 55 респондентів: 13 викладачів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 14 викладачів Запорізького національного університету, 22 викладачі Бердянського державного педагогічного університету і 6 викладачів Запорізького педагогічного коледжу.

Перше запитання анкети мало на меті з'ясувати оцінку необхідності підготовки майбутніх учителів фізичної культури до оволодіння здоров'яформувальними і здоров'язбережними технологіями: "Чи вважаєте Ви за доцільне здійснювати формування готовності майбутніх вчителів фізичної культури до оволодіння здоров'яформувальними і здоров'язбережними технологіями в процесі фахової підготовки?"

Дані анкетування викладачів свідчать про те, що всі 55 респондентів вважають за доцільне здійснювати формування готовності майбутніх вчителів фізичного виховання до оволодіння здоров'яформувальними і

здоров'язбережними технологіями в процесі фахової підготовки, тобто 100% викладачів.

Це свідчить про усвідомлення викладачами вищих навчальних закладів необхідності здійснювати формування готовності майбутніх вчителів фізичного виховання до оволодіння здоров'яформувальними і здоров'язбережними технологіями в процесі фахової підготовки.

На запитання "Чи здійснюєте Ви підготовку студентів до оволодіння здоров'яформувальними і здоров'язбережними технологіями в процесі фахової підготовки?" ми отримали такі відповіді: із 55 респондентів здійснюють підготовку 90,17%; викладачів, які не здійснюють підготовку студентів з цієї проблеми, не виявлено; важко було відповісти 9,83% викладачів.

Здійснюють підготовку студентів до оволодіння здоров'яформувальними і здоров'язбережними технологіями в процесі фахової підготовки 90,91% викладачів БДПУ; 76,92% викладачів НПУ імені М.П. Драгоманова; 92,86% викладачів ЗНУ і 100% викладачів ЗПК.

Важко було відповісти 9,09% викладачам БДПУ; 23,07% викладачам НПУ імені М.П. Драгоманова; 7,14% викладачам ЗНУ.

Отже, як бачимо, існує розбіжність між усвідомленням необхідності та реальним станом підготовки студентів до оволодіння здоров'яформувальними і здоров'язбережними технологіями в процесі фахової підготовки.

На запитання анкети "Чи поділяєте Ви думку про те, що здоров'яформувальна і здоров'язбережна технологія – це система цілеспрямованої алгоритмізованої взаємодії вчителя і учня, що спрямована на ФЗЗСВП здоров'я?" ми отримали такі результати: із 55 респондентів поділяють думку 71,93% викладачів; не поділяють – 9,69%; важко було відповісти 18,38% викладачам. Розподіл відповідей графічно зображений на рисунку.

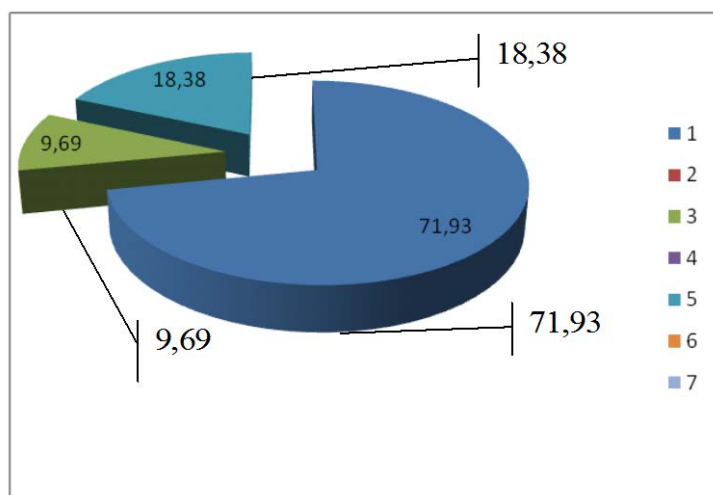


Рис. Розподіл відповідей респондентів, опитаних щодо визначення, здоров'яформувальної і здоров'язбережної технології як системи цілеспрямованої алгоритмізованої взаємодії вчителя й учня, що спрямована на ФЗЗСВП здоров'я, %

Поділяють думку про те, що здоров'яформувальна і здоров'язбережна технологія – це система цілеспрямованої алгоритмізованої взаємодії вчителя і учня, що спрямована на ФЗЗСВП здоров'я, 77,27%

викладачів БДПУ; 46,15% викладачів НПУ імені М.П. Драгоманова; 64,29% викладачів ЗНУ і 100% викладачів ЗПК.

Не поділяють думку – 9,09% викладачів БДПУ; 15,38% викладачів НПУ імені М.П. Драгоманова; 14,29% викладачів ЗНУ і 0% викладачів ЗПК.

Важко відповісти було 13,64% викладачів БДПУ; 38,46% викладачів НПУ імені М.П. Драгоманова; 21,43% викладачів ЗНУ.

Отже, технологічна підготовка вчителів фізичної культури відсутня, деякі респонденти не розуміють самого поняття здоров'язбережної і здоров'яформувальної технології.

На запитання “Чи поділяєте Ви думку про те, що вчитель фізичної культури має досконало володіти здоров'яформувальними і здоров'язбережними технологіями?” ми отримали такі дані: із 55 респондентів поділяють думку 98,86% викладачів, важко було відповісти – 1,14% викладачів.

Поділяють думку про те, що учитель фізичної культури має досконало володіти здоров'яформувальними і здоров'язбережними технологіями – 95,45% викладачів БДПУ, 100% викладачів НПУ імені М.П. Драгоманова, ЗНУ і ЗПК.

Висновки. Отже, аналіз науково-педагогічної літератури та анкетування викладачів вищих навчальних закладів України вказує на необхідність формування готовності майбутніх учителів фізичного виховання до оволодіння здоров'яформувальними і здоров'язбережними технологіями в процесі фахової підготовки.

З отриманих даних ми бачимо, що викладачі вищих навчальних закладів не розуміють самого поняття здоров'язбережної і здоров'яформувальної технології (як системи цілеспрямованої алгоритмізованої взаємодії вчителя й учня, що спрямована на ФЗЗСВП здоров'я).

Таким чином, ми доходимо до розуміння пріоритетності проблеми реалізації здоров'язбережних освітніх технологій у навчально-виховному процесі як такої, що має визначальний характер для формування здоров'язбережного освітнього середовища з метою поліпшення здоров'я школярів.

Отже, оволодіння здоров'яформувальними і здоров'язбережними технологіями сприяє підвищенню рівня професійної підготовки фахівця з фізичного виховання, тому ця проблема є актуальною і потребує більш детального вивчення.

У перспективі нашого дослідження передбачається розробити модель підготовки майбутніх учителів фізичної культури до впровадження здоров'яформувальних технологій у навчально-виховному процесі ЗОШ.

Література

1. Инновационные технологии в образовании : материалы VI междунар. научн.-практ. конф. (16–19 сентября 2009 г., Симферополь–Судак). – Симферополь : Министерство образования и науки Автономной Республики Крым : Центр развития образования, науки и инновации, 2009. – 300 с.
2. Овчинникова Т.С. Организация здоровьесберегающей деятельности в дошкольных образовательных учреждениях : монография / Т.С. Овчинникова. – СПб. : КАРО, 2006. – 176 с.
3. Проблеми здоров'я і перспективи розвитку спорту, фізичного виховання молоді в сучасному світі : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. – Бердянськ : Вид-во Ткачук О.В., 2009. – 258 с.
4. Фізичне виховання школярів. – Х. : Основа, 2009. – 112 с.

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ

Сучасний журналіст – творча особистість з яскраво вираженою індивідуальністю, з високим рівнем професійної культури та комунікативності, це особистість із творчим стилем фахової діяльності й творчим мисленням.

Наразі зростає потреба суспільства в спеціалістах, які здатні творчо мислити, що актуалізує питання формування творчого мислення майбутніх фахівців, яке, на нашу думку, є ще малодослідженим. Сьогодні все актуальнішою стає проблема формування творчої індивідуальності майбутнього журналіста, однією зі складових якої є творче мислення, що визначає теоретико-методологічне підґрунтя вивчення проблеми формування й розвитку творчого типу журналістського мислення та зумовлює необхідність комплексного підходу до її вирішення.

Метою статті є висвітлення наукових поглядів на феномен журналістського творчого мислення та обґрунтування основних факторів і педагогічних умов його формування в майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки.

Роль і місце творчості в навчально-виховному процесі вищої школи, питання творчої активності студентів і професійно-творчого саморозвитку студентів вивчали В. Андреев, М. Блох, Д. Богоявленська, Г. Горченко, А. Деркач, В. Зазикін, І. Зайцева, Г. Костюк, П. Кравчук, О. Леонтьєв, О. Лук, Л. Макарова, Л. Мільто, В. Мухіна, А. Петровський, О. Пехота, Я. Пономарьов, О. Тихомиров, Ю. Фокін, В. Фрицюк, І. Ширшова та ін.

Проблемам творчості та підготовки творчих фахівців у процесі професійної освіти присвячені наукові праці філософів (В. Біблера, Б. Кедрова, М. Ярошевського та ін.), психологів (О. Брушлинського, Л. Виготського, О. Матюшкіна, К. Платонова, С. Рубінштейна та ін.), педагогів (В. Андреева, В. Загвязинського, І. Зязюна, М. Кагана, В. Кан-Калика, В. Краєвського, Н. Кузьміної, М. Поташника, С. Сисоевої, А. Сущенка, Т. Сущенко та ін.).

Питання методики викладання журналістики розробляли українські і зарубіжні вчені: Р. Бухарцев, З. Вайншенберг, В. фон Ла Рош, В. Ворошилов, В. Горохов, О. Грабельников, Я. Засурськ, М. Кім, С. Корносенко, В. Костюк, Г. Лазутіна, М. Лукін, К. Маркелов, І. Михайлин, В. Олешко, Є. Прохоров, Л. Світич, О. Тертичний, В. Тулупов, В. Учонова, О. Шерель, М. Шостак та ін.), однак основи формування методологічної підготовки майбутніх журналістів як представників творчої професії ще недостатньо вивчені.

Проблема творчого мислення та його механізми висвітлювалася в наукових працях М. Бердяєва, В. Біблера, М. Бернштейна, А. Брушлинського, В. Енгельмейєра, Б. Кедрова, Б. Лезіна, В. Моляко, Р. Немова, Я. Пономарьова, В. Пушкіна, І. Сумбаєва, Б. Теплова, П. Якобсона та ін.

У науковому світі існують різні підходи до розуміння творчості, творчого мислення (Г. Альтшуллер, Дж. Бремнер, Е. де Боно, А. Брушлинський, Г. Буш, О. Матюшкін, В. Моляко, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, О. Тихомиров та ін.), але ще відсутня одна думка щодо оцінювання рівня творчості, творчого мислення.

Особливості розвитку мислення студентів у навчальному процесі розкрили у своїх наукових розвідках О. Абдулліна, А. Алексюк, З. Калмикова, В. Роменець, В. Семиченко; на взаємозв'язок творчого мислення зі здібностями особистості вказали Д. Богоявленська, Ю. Гільбух, О. Матюшкін, В. Моляко. Значну роль у розвитку концептуалізації творчого мислення відіграли зарубіжні дослідження закономірностей його функціонування (Е. де Боно, М. Вертгеймер, Дж. Гілфорд, Д. Дьюї, Р. Енніс, М. Ліпмен, Р. Майєр, Г. Сельє).

Формування творчого мислення журналістів пов'язане з поняттями “журналіст”, “творчість”, “мислення”, “творча індивідуальність майбутнього журналіста”.

Згідно із “Сучасним словником літератури і журналістики”, журналіст – це “представник творчої професії, у функціональні обов'язки якого входить збирання, обробка і поширення інформації через канали масової комунікації” [7, с. 205]. Як стверджують М. Гетьманець та І. Михайлин, професія журналіста надає людині широкі можливості самореалізуватися; “містить у собі елементи цілого ряду привабливих творчих професій, які самі по собі самодостатні й цікаві: письменника, режисера, актора, педагога, менеджера і навіть лікаря й психолога” [7, с. 205].

При цьому дослідники зазначають, що “журналістика – найбільш стресова з усіх інтелектуальних професій, її представники найчастіше переживають синдром психічного вигорання, успіх у професії журналіста залежить від міри таланту, природа якого загадкова. Професія журналіста вимагає безкінечного самовдосконалення..., універсальної духовної діяльності. Це професія професій” [7, с. 206].

Цікаві думки про специфіку журналістської діяльності, на наш погляд, висловив і сучасний російський журналістикознавець В. Олешко: “Журналіст, що володіє даром слова, втілює загальне прагнення виразити свій світ і себе, і в цьому він підкоряється природному імпульсу людської природи, водночас стає виразником тих людей, які не вміють і не можуть висловитися. У такої людини схильність до самовираження набуває особливої сили, і здається, що вона є необхідним додатком до її життя, посилюючи його. Прагнення увічнити явище в якусь мить може бути увінчане небувалим творчим тріумфом” [18, с. 106].

Поняття “творча індивідуальність журналіста”, на наш погляд, – це натхненна особистість, для якої творчість є життєвою необхідністю і сенсовою цінністю, її головним стимулом і найважливішим регулятивом, єдино можливим способом життя, світосприйняття, самоствердження й самореалізації; це особистість, наділена творчою уявою і фантазією, здатна творчо мислити, створювати не лише щось якісно нове, оригінальне, неповторне, а й

самобутнє, унікальне, одиничне, космічно індивідуальне, одухотворене, інколи – сокровенно-сакральне. Творча індивідуальність постійно прагне до духовного саморозвитку і самовдосконалення у власній (у тому числі професійній) діяльності, до перетворення інших у процесі творчої взаємодії, вона не лише відчуває потребу в новаторській діяльності, має здібності до новацій, а й певним чином впливає на хід подій суспільного життя.

Головна особливість журналістської професії полягає в тому, що журналіст не лише реалізує себе в слові, написаному чи усному, яким він повинен володіти бездоганно, а й “переживає ні з чим незрівняну радість, відчуваючи результативність своєї праці, її ефективність і дієвість” [7, с. 206].

Серед умов і рис журналістської діяльності, сформульованих у Законі України “Про державну підтримку засобів масової інформації та соціальний захист журналістів” [12], визначено: творчий характер, реалізацію творчих планів у стресових ситуаціях; професійну творчу діяльність в екстремальних умовах, необхідність здійснювати власний творчий пошук нової, потрібної інформації та її джерел.

Український журналістикознавець В. Здоровега назвав журналістику видом творчої діяльності [13, с. 12]. На думку вченого, журналістська душа – “чутливий інструмент, який негайно резонує на настрої сучасників. Це одна з притаманних рис майстерності журналіста” [13, с. 14].

В науковій літературі творчість часто визначається як “мислення в його вищій формі, що виявляється як уява і яке виходить за межі відомих способів вирішення завдання, що виникає” [25, с. 142].

На думку російського дослідника Ю. Фокіна, творчість є неформалізованим процесом створення або виявлення суб’єктом нових відомостей чи об’єктів духовної або матеріальної культури, що заснований на мисленні, яке виходить за межі відомого, на реалізації власного бачення об’єкта [27]. У такому тлумаченні найточніше відзначено, що творчість – це передусім мислення, хоча термін “діяльність” тут, мабуть, використовується для позначення зовнішньої активності суб’єкта творчості, оскільки “мислення – це внутрішня активність, яка до того ж може входити в діяльність. Навіть випадково помітити нове можна тільки при здійсненні мислення, зіставивши помічене з відомим” [25, с. 90].

Мислення – “найважливіша форма відображення дійсності мозком”, це “система процесів, що здійснюють відображення об’єктів у їх закономірних зв’язках і відношеннях, в їх розумінні, прогнозуванні і прийнятті рішень”, це “соціально зумовлений процес, який нерозривно пов’язаний з мовленням, процес пошуку і відкриття суттєво нового, опосередкованого і узагальненого відображення дійсності в ході її аналізу й синтезу” [2, с. 62].

Особливе місце щодо визначення поняття “мислення”, на наш погляд, займає позиція А. Брушлинського, який зазначає, що “мислення – це завжди пошуки й відкриття істотно нового” [4, с. 99], “це нерозривно пов’язаний з мовою соціально зумовлений і психічний процес самостійного шукання й відкриття нового” [5, с. 52].

О. Тихомиров пропонує таке визначення: “Мислення – це процес, пізнавальна діяльність, продукти якої характеризуються узагальненим, опосередкованим відображенням дійсності” [26, с. 16].

На думку А. Бандурки, мислення є процесом “узагальненого опосередкованого відображення і пізнання явищ дійсності в їх суттєвих ознаках і взаємозв’язках”, що розвивається “від конкретних образів (стадії понятійного мислення) до понять, позначених словом (стадія понятійного мислення)” [2, с. 62].

В культурно-історичній теорії Л. Виготського представлено положення про зв’язок мислення й мовлення; у дослідженнях Ю. Гіппенрейтера розкрито теорію неусвідомлюваних дій у мисленні. В теоретичних розробках М. Бахтіна, В. Біблера, М. Бубера, С. Ваймана, Л. Виготського, Л. Зазуліної, О. Крутій, С. Курганова, Г. Кучинського, Б. Ломова, А. Матюшкіна, О. Самойлова, Т. Флоренської творче мислення пов’язується із внутрішнім діалогом, який є важливим компонентом продуктивного мислення.

Значний внесок у розробку ідей та методик творчого мислення зробили британський учений-лікар Е. де Боно й американські дослідники Д. Гілфорд і Є. Торранс. Е. де Боно запропонував велику кількість методик творчості та мислення; ввівши в науковий обіг поняття “латеральне мислення”, розробив “техніку шести шапок” (біла – аналітичне мислення, червона – емоційне мислення, чорна – критичне мислення, жовта – оптимістичне мислення, зелена – творче мислення, синя – мислення у великій перспективі). У метафоричному розумінні, “вдягаючи” кожну із “шапок”, людина може поглянути на проблему з декількох точок зору [11].

Цінною, на нашу думку, є розроблена Д. Гілфордом характеристика творчості, що включає такі параметри, як легкість, гнучкість, оригінальність і точність мислення, а також уяву. На особливу увагу заслуговує творче й критичне мислення, аналіз якого свого часу провели американські психологи Г. Ліндсей, К.С. Халл, Р.Ф. Томпсон. Творче мислення, як стверджував Р.Ф. Томпсон, “спрямоване на створення нових ідей, а критичне виявляє їхні недоліки й дефекти” [15, с. 149–152].

Цікавою є позиція щодо мислення психолога К. Манхейма, який зазначав, що “мислять не люди як такі, і не ізольовані індивіди здійснюють процес мислення – мислять люди в певних групах, які розробили специфічний стиль мислення в ході нескінченного ряду реакцій на типові ситуації, що характеризують загальну для них позицію” [16, с. 8–9].

Психологи зазвичай виділяють три основні типи мислення, що склалися історично і співіснують у свідомості людини:

- 1) словесно-логічне (властиве тільки людині);
- 2) наочно-діюче;
- 3) наочно-образне.

У психології мислення вироблена й так звана парна класифікація: теоретичне (наукове) і практичне мислення; інтуїтивне й аналітичне (логічне); реалістичне й артистичне (бажане); продуктивне й репродуктивне.

Серед основних видів мислення О. Бандурка, наприклад, виділяє образно-дієве (спирається на безпосереднє сприйняття предмета), наочно-образне (спирається на уявлення й образи), словесно-логічне (спирається на логічні операції з поняттями) [2, с. 64].

На думку В. Клименка, мислення як один із механізмів творчості має три зони активності мислення: 1) мислення асоціаціями; 2) мислення аналогами; 3) мислення сутностями [14, с. 360]. Дослідник зазначає, що особистості із мисленням сутностями – люди пристрасні. Вони дають відповідь на запитання “Що це таке?” оригінально й самодостатньо. Замість того, щоб використати функції пам’яті – зберігати в можливій недоторканності минулий досвід, їх мислення й уява працюють на майбутнє, створюють його образ уявою, а логічну схему дій – мисленням. Заведені пружини мислення силою думки вже намагаються розв’язати вузол хитросплетінь відомого й невідомого [14, с. 363].

Привертає увагу чотиристадійна теорія “творчого мислення”, створена Г. Воллесом, який виділив такі його стадії: підготовка, визрівання, натхнення (освянення) і перевірка істинності; в повсякденному потоці мислення ці чотири стадії постійно перекривають одна одну, коли ми досліджуємо різні проблеми [22, с. 169]. Не погоджуючись із чотиристадійною теорією, інший учений І. Ейндговен, зауважував, що було б краще говорити про “складний процес”, а не про стадії творчого мислення [22, с. 169].

Основними ознаками творчого мислення, на думку російського дослідника Ю. Фокіна, є:

- 1) отримання нового результату, нового продукту;
- 2) новизна процесу отримання відомого продукту;
- 3) неможливість отримання нового продукту випадково, шляхом простого неевристичного перебору, простим логічним висновком або діями з алгоритму;
- 4) подолання логічного розриву на шляху від умов завдання до його вирішення;
- 5) зв’язок не стільки з розв’язанням уже поставленого кимось завдання, скільки зі здатністю самостійно побачити і сформулювати проблему;
- 6) наявність яскраво вираженого емоційного переживання, що передує моменту знаходження рішення [27, с. 90].

Відкриття нового завжди відбувається в мисленні, тому дослідники пов’язували його з прогнозуванням майбутнього (А. Брушлинський), з виділенням у мисленні інтуїтивного компонента (Б. Кедров) та ієрархічних рівнів розумового процесу (Я. Пономарьов, І. Семенова і С. Степанова, Д. Завалішина). За Г. Кучинським, розумовий процес у ході розв’язання завдання постає як складна єдність діалогів і дій, конкретні співвідношення яких та особливості їх взаємної організації визначають своєрідність мислення. На думку вченого, необхідно подолати загальноприйнятий підхід до мовлення й мислення як до монологу та побачити в них наявність внутрішніх діалогів

Сучасні дослідники схилиються до думки про діалогову природу мислення людини, відтак, вивчення внутрішнього діалогу як механізму утворення творчого смислу становить важливу лінію розробки проблеми мислення й творчості в загальній психології, відкриваючи нові шляхи до пізнання механізмів творчості та розробки спеціальних методів щодо її розвитку й актуалізації.

Так, українська дослідниця О. Диса теоретично обґрунтувала взаємозв'язок мислення і творчості [8]; взявши за основу теорії М. Бахтіна, Л. Виготського, В. Біблера, Г. Кучинського, О. Самойлова, зробила висновок про те, що процес вивчення й дослідження творчого мислення тісно пов'язаний із дослідженням внутрішнього діалогу, який виступає важливим компонентом продуктивного мислення. Переходи внутрішнього мовлення з однієї форми в іншу, на думку науковця, породжують різні види внутрішніх діалогів – “діалог чистих думок”, “діалог між думкою і словом”, “діалог голосів”, у яких народжується нова смислова структура, творча ідея. Це дало дослідниці змогу простежити відображення діалогічності мислення під час творчого пошуку і стверджувати, що будь-який творчий процес включає в себе етап внутрішнього діалогу.

Спираючись на погляди М. Бубера, С. Ваймана, О. Матюшкіна, О. Крутій, С. Курганова, Т. Флоренської, Л. Зазуліної, С. Степанова, І. Степанова, Г. Бала на діалог як на властивість мислення, О. Диса доходить висновку, що творче мислення завжди діалогічне.

Нам імпонує думка, яку висловлюють дослідники-психологи (Г. Балл, А. Фурман, В. Моляко, А. Коваленко та ін.) про те, що головним методом отримання даних про творче мислення є процес розв'язання творчого (проблемного) завдання, який можна розглядати як модель творчої діяльності.

На думку С. Сисоєвої, розвиток творчого мислення студентів, ефективне використання навчального часу занять, підвищення рівня знань і вмінь, оволодіння основним арсеналом дослідної роботи, отримання студентом результатів певною мірою через самостійну діяльність, набуття ним власного досвіду, професійних навичок є основними складовими розвитку творчого потенціалу особистості [24].

За словами М. Мамардашвілі, мислення є “світлою радістю думки”. Людина почуває, як раптом, невідомо звідки й чому в ньому загоряється іскра думки, що забезпечує творче піднесення. Так, на наше переконання, можна охарактеризувати й початкову стадію журналістського мислення, адже справжнє творче й чесне естетичне почуття дає й журналістові змогу випробувати “радість мислення”.

Привертають увагу погляди на журналістське мислення російського дослідника В. Сидорова, на думку якого, “найнепрístupніша фортеця у світі – голова людини, її свідомість і мислення, емоції й воля. Символічними ключами у складний світ соціологічного мислення журналіста можуть стати теорії соціологів, психологів і теоретиків журналістики, а саме: 1) теорія “журналістських окулярів” П. Бурдьє; 2) концепція

соціальних ролей журналістики С.Г. Корконосенка; 3) класифікація форм мислення й журналістських текстів Є. Проніної” [23].

У концепції П. Бурдьє ключовим поняттям є соціально-психологічний механізм мислення – суб’єктивне сприйняття світу з подальшими спробами аналізу, синтезу й категоризації, агресивне конструювання образу й розв’язання пізнавальних завдань. “Журналісти мають особливі “окуляри”, через які вони бачать одне й не бачать інше й завдяки яким вони бачать речі певним чином. Вони роблять вибір і конструюють відібрані ними факти” [21, с. 32].

Соціально-рольова концепція С. Корконосенка дає змогу не тільки глибше усвідомити основні функції журналістики, а і краще зрозуміти внутрішній світ журналіста, його взаємодію з дійсністю. Найхарактернішою рисою мислення журналіста є його творчий, продуктивний характер, здатність шукати й знаходити, пізнавати та відкривати щось нове. “Кожній парадигмі мислення відповідає цілком певний стиль, цілком певний тип масового тексту й цілком певний тип професійного комунікатора”, – такий висновок зробила у своїх дослідженнях психолог Є. Проніна [20, с. 39]. Дослідниця запропонувала парну класифікацію із шести парадигм мислення й журналістських стилів творчості: магічне мислення й міфологічний текст, раціональне мислення та переконувальний текст, позитивістське мислення й прагматичний текст, драйв-мислення й гедоністичний текст, гуманістичне мислення та смисловиявляючий текст, net-мислення й мережний текст [20].

За словами російського журналістикознавця С. Виноградова, “в кризових ситуаціях, коли в суспільстві загострюється зіткнення економічних і політичних сил, особлива надія покладається на активність інтелектуальних можливостей, оскільки вони внутрішньо не обмежені”. Інтелект включає в себе увагу, уяву, пам’ять, мислення – вищу форму творчого прояву особистості” [19, с. 38].

Дослідник ЗМІ І. Дзялошинський вважає, що за допомогою такого критерію, як ставлення до суперечностей, можна розглядати кілька стилів журналістського мислення: міфологічне (ігнорує суперечність), формально логічне (прагне до знищення або примирення суперечностей) і діалектичне (орієнтоване на виявлення реальних суперечностей як рушійної сили будь-яких явищ) [9, с. 8].

Ми погоджуємося з думкою С. Виноградова про те, що “в пресі ми найчастіше зустрічаємо так зване повсякденне мислення, що відображає світ не у формі абстракцій, а в багатстві конкретних подій і відносин, оцінок і настроїв, думок і образів. Тому для журналіста важливим є гармонійне співвідношення між розумінням цього світу в його конкретності й осягненням істини, об’єктивним, узагальненим відтворенням дійсності” [19, с. 41].

Зазначимо, що Р. Бухарцев назвав дисципліну журналістського мислення одним із факторів оптимізації творчого процесу в журналістиці, зазначивши, що “творче мислення журналіста психологічно орієнтоване на пошук яскравих зіставлених обставин, асоціативне зближення яких

виражає сутність тієї чи іншої життєвої ситуації й надає словесному вираженню думки високий рівень загостреності, рельєфності, виразності, стимулюючи процес журналістської творчості в цілому” [6, с. 90].

Дослідник, використавши образне порівняння, так охарактеризував мисленнєву діяльність журналіста: “Ця картина нагадує панораму великої залізничної станції з магістральними, запасними під’їзними шляхами, поворотними колами, тупиками тощо. Одні думки, формуючись на “під’їзних шляхах”, виходять потім на “магістраль”, яка називається темою публіцистичного твору, інші – в результаті складних маніпуляцій переводяться на “запасні шляхи” й чекають там свого часу, треті – з тих чи інших причин потрапляють у “тупик”. “Диспетчерський пульт” такої “станції” розташований в корі великих півкуль головного мозку й регулює процеси збудження й гальмування, які й зумовлюють трансформацію життєвих спостережень, вражень у зрілу думку чи її “напівфабрикат”, або зовсім залишають їх у вигляді неформленого сирого матеріалу” [6, с. 101].

На думку І. Дзялошинського, “у сфері журналістики творчість у будь-яких її проявах являє собою складний сплав усвідомленого й неусвідомленого, чітких розрахунків та інтуїтивних осяянь. Цей процес неможливий без гри уяви, здатності фантазувати, інтуїтивно почувати й судити. Але величезну роль відіграє й здатність журналіста критично, тверезо оцінювати ідеї, що виникають у його голові, уміння логічно мислити, розділити творче й догматично-рецептурне мислення. Перший стиль мислення вирізняється рухливістю, лабільністю, прагненням побачити за готовими формулами проблеми, розумінням того, що одне й те саме питання може бути поставлено та вирішено по-різному. Другий характеризується твердістю установок, несприйнятливістю до нової інформації, прихильністю до одного разу засвоєним стереотипам” [10].

Російський журналістикознавець А. Бобков дотримується думки, що журналістське мислення відзначається особливою прихильністю до фактів. Асоціація – це образ, що виникає без видимої зовнішньої причини. Асоціативність мислення відіграє важливу роль у творчості журналіста, вона дає змогу зробити несподівані порівняння, відтворити особливу значущість тієї або іншої події, факту. Асоціація є однією зі складових початку творчості, дає можливість знайти несподівані композиційні й концептуальні вирішення журналістського матеріалу. “Асоціація повинна бути яскравою і життєвою” [3, с. 34].

Як зазначає сучасний український дослідник І. Михайлин, відомий афоризм А. Аграновського про те, що “гарно пише не той, хто гарно пише, а той, хто гарно думає” [1], особливої актуальності набуває в наш час, “але біда в тому, що й університети сьогодні опинилися перед спокусою чи реальною загрозою вчити не думати, а виставляти колонтитули, посилювати контрастність, додавати оригінальні буквиці тощо. Іншими словами, найбільша загроза сучасної журналістської освіти – сприймати журналістику не як інтелектуальну творчість, а як інструментальні

технології”. Вчений назвав ситуацію, що склалася сьогодні на теренах журналістської освіти шляхом “до девальвації професії” [17, с. 7].

На наше переконання, результати пізнавальної діяльності студентів найбільше залежать від рівня творчого мислення, яке поєднується з гнучкістю, з умінням застосовувати різноманітні способи вирішення проблеми, з інтелектуальною допитливістю, наполегливістю, самостійністю, прагненням до пошуку й відкриття нового, здатністю до узагальнень.

Студенти під час навчального процесу можуть набувати досвіду творчого пошуку за умови участі у творчому пошуку шляхів розв’язання проблеми. Для формування творчого досвіду необхідно конструювати спеціальні педагогічні ситуації, що створюють умови для творчого мислення, творчого пошуку, адже журналістика, стаючи одночасно масовою і високопрофесійною, вимагає нових форм підготовки студентів-журналістів.

Висновки. Отже, процес розвитку творчого мислення журналістської індивідуальності відбувається під впливом стимулювальних факторів, а саме: створення сприятливого навчального середовища, творчої атмосфери, заохочення творчого підходу до вирішення проблем та нових ідей і думок, створення ситуацій для полеміки, дискусій, професійного творчого діалогу.

Література

1. Аграновский А. Из писем / А. Аграновский // Вопросы литературы. – 1986. – № 3. – С. 193.
2. Бандурка А.М. Основы психологии и педагогики : учеб. пособ. / А.М. Бандурка, В.А. Тюрина, Е.И. Федоренко. – Ростов н/Д : Феникс, 2009. – 250 с. – (Высшее образование).
3. Бобков А.К. Основы творческой деятельности журналиста : учеб. пособ. / А.К. Бобков. – Иркутск : Иркут. ун-т, 2005. – 96 с.
4. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование / А.В. Брушлинский. – М., 1979. – 230 с.
5. Брушлинский А.В. Психология мышления и кибернетика / А.В. Брушлинский. – М. : Мысль, 1970. – 191 с.
6. Бухарцев Р.Г. Творческий потенциал журналиста / Р.Г. Бухарцев. – М. : Мысль, 1985. – 140 с.
7. Гетьманець М.Ф. Сучасний словник літератури і журналістики / М.Ф. Гетьманець, І.Л. Михайлин. – Х. : Прапор, 2009. – 384 с.
8. Диса О.В. Внутрішній діалог як механізм творчого мислення : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / О.В. Диса ; Одес. нац. ун-т ім. І.І. Мечникова. – О., 2005. – 17 с.
9. Дзялошинский И.М. Журналистское мышление как развивающаяся система / И.М. Дзялошинский // Вестник МГУ. Серия 10: Журналистика. – 1989. – № 6. – С. 8.
10. Дзялошинский И.М. Программа курса “Мастерство журналиста” ... Журналистский интеллект и журналистское мышление [Электронный ресурс] / И.М. Дзялошинский. – Режим доступа: <http://www.library.cjes.ru/online/>
11. Боно де Э. Шесть шляп мышления / Э. де Боно. – Минск : Попурри, 2006. – 208 с.
12. Закон України “Про державну підтримку засобів масової інформації та соціальний захист журналістів” // Відомості Верховної Ради України. – 1997. – № 50.
13. Здоровега В.Й. Теорія і методика журналістської творчості : підручник / В.Й. Здоровега. – 2-ге вид., переробл. і допов. – Л. : ПАІС, 2004. – 268 с.
14. Клименко В.В. Психология творчості : навч. посіб. / В.В. Клименко. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.
15. Линдсей Г. Творческое и критическое мышление / Г. Линдсей, К.С. Халл, Р.Ф. Томпсон // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. – М., 1981. – 400 с.
16. Манхейм К. Диагноз нашего времени / К. Манхейм. – М., 1994. – 700 с.
17. Михайлин І.Л. Журналістика як творчість і журналістика як технологія / І.Л. Михайлин // Методика викладання історико-журналістських дисциплін і професійні потреби : матеріали секційного засідання / [за ред. Н.М. Сидоренко] ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка, Ін-т журналістики, дослідницький центр історії української преси (17–18 квітня 2008 р.). – К., 2008. – С. 5–7.
18. Олешко В.Ф. Журналистика как творчество : учеб. пособ. для курсов “Основы журналистики” и “Основы творческой деятельности журналиста”. Серия: Практическая журналистика / В.Ф. Олешко. – М. : РИП-холдинг, 2004. – 222 с.

19. Основы творческой деятельности журналиста : учебник для студ. вузов по спец. "Журналистика" / [ред.-сост. С.Г. Корконосенко]. – СПб. : Знание : СПБИНВЭСЭП, 2000. – 272 с.
20. Пронина Е.Е. Психология журналистского творчества / Е.Е. Пронина. – М., 2002. – 320 с.
21. Бурдьё П. О телевидении и журналистике / П. Бурдьё ; [пер. с фр. Т. Анисимовой, Ю. Марковой ; отв. ред., предисл. Н. Шматко]. – М. : Прагматика культуры : Институт экспериментальной социологии, 2002. – 160 с.
22. Роменець В.А. Психологія творчості : навч. посіб. / В.А. Роменець. – 2-ге вид., доп. – К. : Либідь, 2001. – 288 с.
23. Сидоров В.А. Журналистский текст и социальная действительность: познание, отражение, преобразование / В.А. Сидоров // Социология журналистики / [под ред. С.Г. Корконосенко]. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 316 с.
24. Сисоева С.О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти / С.О. Сисоева // Неперервна професійна освіта: Проблеми, пошуки, перспективи / [за ред. І.А. Зязюна]. – К. : ВІПОЛ, 2000. – 636 с.
25. Словарь-справочник по педагогике / [авт.-сост. В.А. Межериков ; под общ. ред. П.И. Пидкасистого]. – М. : Сфера, 2009. – 448 с.
26. Тихомиров О.К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М., 1984. – 272 с.
27. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Ю.Г. Фокин. – М. : Академия, 2002. – 224 с.

ЖАБЕНКО О.В.

ВИКЛАДАЧ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ УКРАЇНИ: КАР'ЄРНЕ ЗРОСТАННЯ

Приєднання до Болонського процесу та рух вищої освіти України до європейської зони вищої освіти висувають на перший план вимогу про якість освіти – відповідність вищої освіти як соціальної системи соціально-економічним потребам, інтересам особи, суспільства й держави [1, с. 358]. Вимога щодо якості освіти включає в себе багато аспектів, серед яких одним із визначальних є якісний склад науково-педагогічних кадрів, які працюють у системі вищої освіти. Забезпеченість вищого навчального закладу висококваліфікованими викладачами (науково-педагогічними кадрами) дає змогу конкурувати з іншими навчальними закладами, залучати до навчання більше студентів, забезпечувати навчальний процес необхідною науковою продукцією, готувати фахівців, затребуваних на ринку праці.

З іншого боку, залучення вищими навчальними закладами до навчального процесу кваліфікованих викладачів можливе за умови створення належних умов для їх особистої самореалізації, творчого й професійного вдосконалення. Аналіз наукових праць свідчить, що питання кар'єрного зростання викладача вищого навчального закладу певним чином досліджували О. Жигло [5], Т. Лоза і В. Затилкін [6], В. Степашко [15], О. Романовський [14], Т. Тартарашвілі і В. Хронін [16]. Проте в цих працях відсутній аналіз питань нормативного забезпечення кар'єрного зростання викладача вищого навчального закладу в Україні.

Метою статті є аналіз нормативного забезпечення кар'єрного зростання викладача вищого навчального закладу в Україні. Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі завдання: проаналізувати посадові обов'язки викладачів (науково-педагогічних працівників) вищих навчальних закладів; з'ясувати вимоги до претендентів на посади викладачів; виявити в нормативно-правових актах положення щодо кар'єрного зростання викладача.

Насамперед, з'ясуємо сутність поняття “кар’єра”. Кар’єра - успішне просування в службовій, громадській, науковій та іншій діяльності. Кар’єра особистості відображає низку поетапних змін службового становища, пов’язаних із просуванням щаблями службової ієрархії в організації [2]. Її ознаками є динаміка соціально-економічного становища, статусно-рольові характеристики, форми соціальної активності особистості [5].

Успішність кар’єри залежить від правильності професійного вибору та професійного самовизначення. Будь-яка особа будує своє професійне просування на основі особистісних якостей, компетентності, ціннісних орієнтацій, ставлення до власного професійного зростання.

О. Жигло виділяє такі види кар’єри:

– лінійна (стабільна) – особа цілеспрямовано крок за кроком протягом усього життя піднімається ієрархічними сходами в обраній галузі, підвищуючи рівень майстерності;

– спіральна – особа добре виконує роботу, піднімається щаблями службової ієрархії, проте через декілька років зацікавлення до роботи в неї зникає настільки, що людина переходить на іншу роботу, і все повторюється спочатку;

– короткочасна – частий перехід з однієї роботи на іншу. Особа не обирає цілеспрямовано галузь діяльності, отримує незначні підвищення;

– платоподібна – особа успішно справляється зі своїми обов’язками, просувається по службі. Однак після ряду просувань досягає рівня, де виявляється межа її компетентності й посадових підвищень більше не відбувається;

– трагічна конфігурація – особа добре розпочинає свою кар’єру й досягає неодноразових підвищень. Проте різноманітні обставини (хвороба, алкоголь тощо) знижують рівень її працездатності й відповідності вимогам займаної посади [5].

Ми розглядаємо лінійну кар’єру викладача вищого навчального закладу, модель якої включає поетапне проходження ієрархії посад від нижчої до вищої: асистент – викладач – старший викладач – доцент – професор.

Відповідно до ст. 48 Закону України “Про вищу освіту”, до посад викладацького складу вищих начальних закладів III–IV рівнів акредитації належать: асистент; викладач; старший викладач; доцент; професор [10].

До викладачів вищих навчальних закладів висуваються високі вимоги. Вони повинні володіти здібностями: організатора; оратора; аналітика; психолога.

Вони мають застосовувати логіку педагогічного процесу й виховання; володіти літературною усною та писемною мовою; бути компетентним спеціалістом у своїй галузі та ерудитом в інших галузях знань.

Такої багатопланової кваліфікаційної характеристики не має жодна інша професія. Від викладача вимагаються не тільки певні природні здібності, а й фізичні та емоційно-вольові витрати, відповідна кваліфікація [3, с. 289].

Виділимо основні характеристики посадових інструкцій викладачів вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації (див. табл.).

Асистент залучається до педагогічної роботи на кафедрі на підставі укладення контракту на конкурсній основі терміном до п'яти років (у національних ВНЗ – до семи років). Посада асистента може заміщуватися поза конкурсом випускниками аспірантури в рік її закінчення. Після трьох років перебування випускника аспірантури на посаді трудові відносини з ним можуть бути продовжені на умовах контракту (трудового договору) [13]. Асистенти проводять лабораторні, практичні та семінарські заняття, беруть участь у підготовці підручників, навчальних посібників, методичних рекомендацій, пакетів завдань до контролю знань студентів, удосконалюють робочі навчальні програми з дисциплін, використовують найбільш ефективні форми й методи викладання матеріалу. Асистенти, які не мають наукового ступеня, можуть бути тільки співкерівниками випускних робіт бакалаврів, спеціалістів та з дозволу вченої ради ВНЗ проводити лекції за умови наявності більше ніж одного року стажу роботи на посаді. Асистенти, які не мають наукових ступенів, зобов'язані навчатися в аспірантурі або бути здобувачами наукового ступеня й інтенсивно працювати над дисертацією. У разі відсутності педагогічної освіти обов'язковим є проходження навчання на психолого-педагогічних семінарах.

Викладач залучається до педагогічної роботи на кафедрі на підставі укладення контракту на конкурсній основі терміном до п'яти років (у національних ВНЗ – до семи років). Проте посада викладача може заміщуватися поза конкурсом випускниками аспірантури в рік її закінчення. Після трьох років перебування випускника аспірантури на посаді трудові відносини з ним можуть бути продовжені на умовах контракту (трудового договору) [13]. Викладачі проводять лабораторні, практичні та семінарські заняття, беруть участь у підготовці підручників, навчальних посібників, методичних рекомендацій, пакетів завдань до контролю знань студентів, удосконалюють робочі навчальні програми з дисциплін, використовують найбільш ефективні форми й методи викладання матеріалу. Викладачі, які не мають наукового ступеня, можуть бути тільки співкерівниками випускних робіт бакалаврів, спеціалістів та з дозволу вченої ради ВНЗ проводити лекції за умови наявності більше ніж одного року стажу роботи на посаді. Викладачі, які не мають наукових ступенів, зобов'язані підвищувати свою кваліфікацію й працювати над дисертацією. У разі відсутності педагогічної освіти обов'язковим є проходження навчання на психолого-педагогічних семінарах.

Старший викладач залучається до педагогічної роботи на кафедрі на підставі укладення контракту на конкурсній основі терміном до п'яти років (у національних ВНЗ – до семи років). На посаду старшого викладача призначаються особи, які мають науковий ступінь кандидата наук. У виняткових випадках на цю посаду призначаються випускники аспірантури, які мають науково-педагогічний стаж не менше ніж три роки й подали до захисту дисертаційну роботу. Старші викладачі проводять лабораторні, практичні та семінарські заняття, впроваджують досягнення науки й техніки у практику, удосконалюють робочі навчальні програми із

дисциплін, беруть участь у підготовці підручників, навчальних посібників, методичних рекомендацій, пакетів завдань до контролю знань студентів, удосконалюють робочі навчальні програми з дисциплін, використовують найбільш ефективні форми й методи викладання матеріалу. У разі відсутності педагогічної освіти обов'язковим є проходження навчання на психолого-педагогічних семінарах. Старші викладачі, які не мають наукового ступеня, можуть з дозволу вченої ради ВНЗ проводити лекції за умови наявності більше ніж одного року стажу роботи на посаді. За наявності наукового ступеня керують підготовкою випускних робіт бакалаврів і спеціалістів.

Доцент залучається до педагогічної роботи на кафедрі на підставі укладення контракту на конкурсній основі терміном до п'яти років (у національних ВНЗ - до семи років). Доценти проводять лекції, семінарські й практичні, лабораторні заняття, здійснюють наукові дослідження та впроваджують їх результати у практику, удосконалюють робочі навчальні програми з дисциплін, самостійно обирають форми й методи викладання матеріалу або викладають дисципліни за власними методиками, пропонують перспективні теми науково-дослідних робіт, беруть участь у підготовці підручників, навчальних посібників, методичних рекомендацій, пакетів завдань до контролю знань студентів, у конкурсах на відкриття державного фінансування науково-дослідних робіт, на здобуття грантів, керують підготовкою бакалаврів, спеціалістів, магістрів та аспірантів.

Професор залучається до педагогічної роботи на кафедрі на підставі укладення контракту на конкурсній основі терміном до п'яти років (у національних ВНЗ - до семи років). Професори проводять лекції, семінарські й практичні, лабораторні заняття, очолюють наукові дослідження з перспективних напрямів розвитку науки й техніки та впроваджують результати досліджень у практику, удосконалюють робочі навчальні програми з дисциплін, самостійно обирають форми та методи викладання матеріалу або викладають дисципліни за власними методиками, пропонують перспективні теми науково-дослідних робіт, координують роботу з підготовки підручників, навчальних посібників, методичних рекомендацій, пакетів завдань до контролю знань студентів, беруть участь у конкурсах на відкриття державного фінансування науково-дослідних робіт та на здобуття грантів; у роботі науково-методичних комісій Міністерства освіти і науки, експертних комісій ВАК, спеціалізованих рад із захисту дисертацій, науково-технічних рад міністерств, керують підготовкою докторантів, аспірантів, магістрів, спеціалістів і бакалаврів [9].

Таким чином, відповідно до Закону України “Про вищу освіту”, у вищих навчальних закладах посади науково-педагогічних працівників можуть обіймати особи з повною вищою освітою, які пройшли спеціальну педагогічну підготовку (хоча положення про спеціальну педагогічну підготовку в законі не уточнюється й виникають запитання: що це за підготовка, яким чином її проходять?). У вищих закладах освіти III–IV

рівнів акредитації України на посади викладачів (науково-педагогічних працівників) призначаються, як правило, особи, які мають наукові ступені або вчені звання, а також випускники магістратури, аспірантури й докторантури. Статутом вищого навчального закладу може бути встановлено додаткові вимоги до осіб, які приймаються на посади науково-педагогічних працівників [10].

Науково-педагогічні працівники приймаються на роботу шляхом укладення трудового договору, у тому числі за контрактом [12].

Кандидатури претендентів на заміщення посад асистента, викладача, старшого викладача, доцента, професора повинні попередньо обговорюватися на відповідній кафедрі в їх присутності. Для оцінювання рівня професійної кваліфікації претендента кафедра може запропонувати йому прочитати пробні лекції, провести практичні заняття.

Рівень професіоналізму особи, яка бере участь у конкурсі, визначають за такими ознаками:

- наявність наукового ступеня (кандидат або доктор наук);
- наявність ученого звання (доцент або професор);
- наявність повної вищої освіти за профілем кафедри;
- загальна кількість наукових праць у фахових виданнях із відповідної галузі науки й опублікованих методичних розробок за останні 10 років, а також винаходів;
- науковий та методичний рівень проведення лекції (семінарського або практичного заняття) (у разі його проведення) [13].

Висновки кафедри (як позитивні, так і негативні) про професійні та особисті якості претендентів і відповідні рекомендації передаються на розгляд вченої ради вищого навчального закладу (факультету).

Обрання науково-педагогічних працівників вченою радою вищого навчального закладу (факультету) проводиться таємним голосуванням. Рішення вченої ради вищого навчального закладу (факультету) є підставою для укладення трудового договору з обраною особою й видання наказу ректора про прийняття її на роботу.

Коротко розглянемо основні вимоги до кандидатів на посади викладачів вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації. Як зазначено вище, на посаду асистента, викладача, старшого викладача приймаються особи, які мають, як правило, науковий ступінь кандидата наук або кваліфікацію магістра, досвід викладацької, науково-дослідної роботи. На посади асистента, викладача, старшого викладача за необхідності можуть прийматися особи без наукового ступеня, які мають здібності до науково-педагогічної роботи (нормативно визначених критеріїв таких здібностей немає) та вищу професійну освіту, як правило, за профілем кафедри.

Претенденти на посаду доцента повинні мати вчене звання доцента, старшого наукового співробітника та/або наукові ступені доктора, кандидата відповідних наук і стаж науково-педагогічної роботи не менше ніж п'ять років (не менше ніж три із них – педагогічна робота у вищому

навчальному закладі), наукові й навчально-методичні праці, що видані за останні три роки (бути одноосібним автором підручника / навчального посібника або співавтором двох і більше підручників / навчальних посібників для вищих навчальних закладів, що рекомендовані до використання Міністерством освіти і науки України).

Посаду професора можуть обійняти доктори (як виняток - кандидати) відповідної галузі наук, які мають стаж науково-педагогічної роботи у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації не менше ніж 10 років, а також видані підручники, навчально-методичні посібники, інші наукові праці та які викладають навчальні курси на високому науково-теоретичному рівні, готують науково-педагогічні кадри [4; 13].

Аналіз вимог до претендентів на посади викладачів свідчить, що в нормативних документах відсутні вимоги щодо чіткого зайняття викладачами посад у порядку підвищення за моделлю: асистент – викладач – старший викладач – доцент – професор.

У більшості розвинутих країн застосовується принцип кар'єрного зростання в кадровій політиці вищих навчальних закладів. Наприклад, порівняємо умови прийняття на посади та обов'язки викладачів в Україні з умовами прийому на посади й обов'язками викладачів у США. Так, в ієрархії посад викладачів у вищій школі США виділяють п'ять: професор, асоційований професор, професор-асистент, інструктор, лектор [8]. За період роботи у вищому навчальному закладі викладач обіймає посади викладацького складу в порядку підвищення: лектор, інструктор, професор-асистент, асоційований професор, професор [7]. В Україні відсутні вимоги щодо необхідності чіткого проходження всіх ієрархічних шаблів посад викладачів.

Вирішальним фактором при призначенні на посаду для американської вищої школи є наявність наукового ступеня. Посади викладачів умовно поділяють на “тимчасові” й “постійні”. Викладачі, які обіймають посади професора й асоційованого професора, перебувають у штаті на постійній основі.

У великих університетах на посаду професора-асистента приймають лише за наявності докторського ступеня, а на посаду інструктора – особу, яка працює над дисертацією [14; 16]. Професори-асистенти після здобуття докторського звання приймаються на випробувальний термін (1–3 роки). Після закінчення випробувального терміну вони або зараховуються до штату (за умови підвищення рівня кваліфікації), або їм радять запропонувати свої послуги іншому вищому навчальному закладу [1, с. 77; 8].

На посаду лектора часто призначають позаштатних викладачів, які працюють за сумісництвом. Призначення на посади лектора та інструктора здійснює президент університету за рекомендаціями керівника департаменту й декана факультету. При цьому укладається контракт на один рік. Контракт може бути продовжено 5–6 разів. Після завершення контракту комісія викладачів факультету оцінює виконання викладачем навчальної, наукової та громадської роботи. У разі, якщо викладач отримує з двох видів робіт оцінку “відмінно” та з третього щонайменше “задовільно”, то він має право обійняти

вищу посаду [7]. А це стимулює конкуренцію, адже кожен викладач знає, що на його місце можуть взяти фахівця, який володіє кращою педагогічною майстерністю, результативно займається науковою роботою.

В Україні таких жорстких вимог до фахівців, які працюють на посадах викладачів, немає. Відмінність полягає в тому, що у вищій школі України викладачі можуть працювати на своїх посадах на постійній основі, за умови виконання посадових обов'язків, а розмежування посад викладачів вищої школи на “постійні” й “тимчасові” немає.

У нормативних документах України відсутня вимога щодо обов'язкового підвищення кваліфікації, а в разі відмови – необхідності переходу до іншого навчального закладу. Кожен вищий навчальний заклад самостійно визначає ці вимоги. А внесення її до типових нормативних актів сприяло б підвищенню педагогічної майстерності викладачів, зростанню їх наукового рівня, прискореному збільшенню кількості викладачів із науковими ступенями та вченими званнями.

У США кожен вищий навчальний заклад розробляє власні вимоги до кандидатів на посади викладачів. Спільними вимогами з українськими ВНЗ є наявність: наукового ступеня, досвіду роботи, наукових публікацій; відмінними – рекомендація з інших університетів та установ.

Висновки. Проведений аналіз джерельної бази [1; 4–5; 9–13] свідчить, що в законодавстві України визначено посади викладачів (науково-педагогічних працівників) вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації: асистент, викладач, старший викладач, доцент, професор. Кожна з посад передбачає певне коло професійних обов'язків, які в різних вищих навчальних закладів здебільшого ідентичні й внесені до посадових інструкцій. Тому є необхідність у розробці єдиного уніфікованого переліку посадових обов'язків викладачів вищих навчальних закладів.

Прийом на посади науково-педагогічних працівників здійснюється за відповідності претендентів установленим нормативними актами вимогам. Проте нечітко й неоднозначно виписані вимоги до претендентів на посади щодо обов'язкової наявності наукового ступеня, вченого звання, досвіду роботи на посаді нижчого ієрархічного рівня, педагогічного стажу, спеціальної педагогічної підготовки.

У нормативних документах (Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”; Положенні про обрання та прийняття на роботу науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів третього і четвертого рівнів акредитації) передбачено можливість кар'єрного зростання викладача, однак відсутні вимоги про обов'язкове підвищення кваліфікації та положення щодо проходження всіх ієрархічних щаблів посад викладачів у кар'єрному зростанні науково-педагогічного працівника в лінійній моделі: “асистент – викладач – старший викладач – доцент – професор”. Внесення їх до нормативних актів сприяло б підвищенню педагогічної майстерності викладачів, зростанню їх наукового рівня, збільшенню кількості викладачів із науковими ступенями та вченими званнями, створенню у ВНЗ потужних наукових шкіл.

Подальших досліджень потребують проблеми визначення кваліфікаційних вимог до претендентів на посади науково-педагогічних працівників та компетентності випускників аспірантури й докторантури.

Література

1. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / [за ред. В.Г. Кременя ; авт. кол. : М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук та ін.]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
2. Вікіпедія – вільна енциклопедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%B0%D1%80%27D1B0>.
3. Державна кадрова політика: теоретико-методологічне забезпечення : монографія / [авт. кол. : В.М. Олуйко, В.М. Рижих, І.Г. Сурай та ін. ; за заг. ред. д-ра наук з держ. упр., проф. В.М. Олуйка]. – К. : НАДУ, 2008. – 420 с.
4. Должностная инструкция преподавателя [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.jobs.ua/ukr/job_description/view/168/.
5. Жигло О.О. Види і особливості розвитку кар'єри викладача [Електронний ресурс] / О.О. Жигло // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – Х., 2001. – № 29. – С. 21–25. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/articles/2001/01joodct.zip>.
6. Лоза Т.О. Вивчення рівня підготовки викладачів факультету фізичної культури [Електронний ресурс] / Т.О. Лоза, В.В. Затилюк // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – Х., 2002. – № 11. – С. 23–28. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/articles/2002/02ltofpc.zip>.
7. Мелехова Т.О. Аналіз американської системивищої освіти [Електронний ресурс] / Т.О. Мелехова. – Режим доступу: http://www.zgia.zp.ua/gazeta/107_56.pdf.
8. Парил В.А. Профессорско-преподавательский состав высшей школы США / В.А. Парил // США. Экономика. Политика. Идеология. – 1991. – № 1. – С. 52–64.
9. Положення про кафедру Вінницького національного аграрного університету [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:K_dspMb4JVkJ:www.vsau.org/.
10. Про вищу освіту : Закон України від 17.01.2002 р. № 2984-III // Відомості Верховної Ради України. – 2002. – № 20. – Ст. 134.
11. Про затвердження Положення про обрання та прийняття на роботу науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів третього і четвертого рівнів акредитації : наказ Міністерства освіти і науки України від 24.12.2002 р. № 744 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=z0600-03&p=1289347306273576>.
12. Про освіту : Закон України від 23.05.1991 р. № 1060-XII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1060-12>.
13. Проект Положення про порядок заміщення посад науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів України третього і четвертого рівнів акредитації [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uapravo.net/data/base08/ukr08847.htm>.
14. Романовський О.О. Теорія і практика зарубіжного досвіду в підприємницькій освіті України : монографія / О.О. Романовський. – К. : Деміур, 2002. – 400 с.
15. Степашко В.О. Організаційно-педагогічні умови формування викладацького персоналу у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Володимир Олексійович Степашко ; Прикарпатський ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2004. – 18 с.
16. Тарташвили Т.А. Аттестация вузов: принципы и методы (из опыта высшей школы США) / Т.А. Тарташвили, В.В. Хронин // Вести высш. шк. – 1987. – № 9. – С. 81–86.

КОРОГОД Н.П.

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА ВЛАСНІСТЬ У СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ РЕЗУЛЬТАТАМИ НАУКОВОЇ ТА ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВНЗ

Сьогодні вимагає активної участі у ринкових відносинах не тільки суб'єктів господарської діяльності промислової сфери, а все більше – наукових організацій, вищих навчальних закладів (далі – ВНЗ). Завдяки високому науково-технічному потенціалу ВНЗ здатні пристосовуватися до сучасної ринкової системи, проводячи наукову й інноваційну діяльність, спрямовану на комерціалізацію науково-технічних результатів. До результатів наукової,

науково-дослідної і творчої діяльності ВНЗ належать наукові відкриття, винаходи, підручники, навчальні посібники, монографії, наукові статті, комп'ютерні програми та інші об'єкти інтелектуальної власності.

Найважливішою складовою наукової та інноваційної діяльності ВНЗ є система управління інтелектуальною власністю (далі – ІВ). Саме ця система дає змогу ВНЗ захищати результати своєї творчої діяльності від незаконного використання, ефективно ними розпоряджатися й отримувати матеріальні вигоди з їх комерційної реалізації. Разом з тим існують особливості розвитку та формування системи управління інтелектуальною власністю в сучасних умовах функціонування ВНЗ, що стосуються питань правової охорони результатів наукових досліджень, інформаційно-правового забезпечення, маркетингу та оцінювання вартості інтелектуальної власності, її комерціалізації на основі ліцензійно-договірних відносин тощо.

Суть управлінської діяльності у сфері інтелектуальної власності полягає в налагодженні складної і розгалуженої системи відносин, що охоплює фактори розвитку інтелектуальної творчості і впровадження нових розробок, правової охорони, контролю й обліку кінцевих результатів. А головною метою такої управлінської діяльності є отримання прибутку або іншої користі в результаті створення та використання об'єктів права ІВ в усіх галузях виробництва.

Вибір серед результатів творчої діяльності тих, на які доцільно отримати права, є першим практичним завданням управління ІВ. Виділяють такі напрями управління ІВ: управління результатами творчої діяльності; управління людьми, що створюють або використовують об'єкти права інтелектуальної власності (далі – ОПІВ); управління організаціями, що розробляють або використовують ОПІВ.

Як показує досвід, правильно сформована й організована політика у сфері ІВ є важливим чинником активізації інноваційної діяльності, вдосконалення системи управління ІВ і комерціалізації результатів наукової роботи. Особливою складовою цієї політики має бути створення системи стимулювання творчої діяльності науково-педагогічних працівників, сприяння винахідницькій діяльності, адже професійна само-реалізація науково-педагогічних працівників ВНЗ ґрунтується на творчому підході до організації навчально-виховного процесу, результативній науковій та інноваційній діяльності, постійному підвищенні рівня кваліфікації та педагогічної майстерності.

У суспільстві існують матеріальна і духовна сфери і, відповідно, матеріальне і духовне виробництво. У сфері матеріального виробництва створюються переважно засоби виробництва і предмети споживання. Винаходи, промислові зразки, комп'ютерні програми, твори науки, літератури, мистецтва (інтелектуальна власність) створюються у сфері духовного виробництва. Саме духовне виробництво й притаманне ВНЗ, його продукцією є об'єкти інтелектуальної власності. Характерним для сфери інтелектуальної власності можна вважати таке:

– всі об’єкти інтелектуальної власності – результати або прояви діяльності розуму людини. Ряд цих об’єктів – прямий і безпосередній прояв людського таланту в галузі науки, техніки, літератури, мистецтва;

– результати інтелектуальної діяльності мають вартісні оцінки, як й інші продукти людської праці. Вони можуть бути включені в товарообіг на комерційних умовах, давати корисний ефект (економічний, соціальний тощо), задовольняти особисті і суспільні потреби;

– продукти інтелектуальної діяльності виступають носіями певної інформації. Це – нові вирішення технічних завдань (винаходи, промислові зразки), товарні знаки тощо. Сама інформація має нематеріальний характер, і лише будучи втіленою у форму (у технічну документацію, текст, графічний знак, символ тощо), що об’єктивувалася, може бути включена в науково-технічний або комерційний обіг як інтелектуальний продукт.

У науковій літературі поняття “педагогічна інновація”, “педагогічний інноваційний процес”, “педагогічна інноваційна діяльність” часто розглядають як тотожні. Існують різні підходи до визначення сутності інноваційної діяльності. З позицій системного підходу інноваційна діяльність розглядається як особистісна активність, пов’язана з виникненням та поширенням нововведення. Найважливішою умовою успішності інноваційної діяльності вважається психологічна готовність фахівців до прийняття нововведення.

Так, Закон України “Про інноваційну діяльність” розглядає інновації як новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені конкурентоспроможності технології, продукцію або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери. Інноваційна діяльність трактується як така, що спрямована на використання і комерціалізацію результатів наукових досліджень та розробок і зумовлює випуск на ринок нових конкурентоспроможних товарів і послуг.

Інноваційні розробки вимагають застосування творчого й наукового потенціалу педагогів. Серед форм оволодіння педагогічними працівниками знаннями та вміннями у сфері інноваційної та інтелектуальної діяльності, а відтак – і форм підвищення професійного рівня науково-педагогічних працівників виділяють: науково-практичні конференції, семінари-практикуми, проблемні творчі семінари й тренінги, вивчення передового досвіду, стажування, самоосвіту, проходження курсів підвищення кваліфікації тощо.

Відносини, що виникають у процесі людської творчої діяльності, в результаті якої створюються об’єкти інтелектуальної власності, вимагають правового регулювання. Таке регулювання необхідне, перш за все, для встановлення порядку в отриманні та захисті прав людини на результати творчої діяльності. Основними суб’єктами цих відносин, згідно з чинним законодавством України, вважаються автори творів, виконавці, винахідники та інші особи, а в науковій сфері – наукові працівники. Останні, маючи відповідну кваліфікацію (незалежно від наявності наукового ступеня або

вченого звання) і професійно займаючись науковою, науково-технічною, науково-педагогічною діяльністю, досягають певних творчих результатів. Зазвичай основним результатом такої діяльності можуть бути нові знання, здобуті в процесі фундаментальних або прикладних наукових досліджень, нові конструктивні чи технологічні рішення, наукові відкриття, винаходи, монографії, підручники, наукові статті та ін.

Створення наукових творів, зокрема, освітніх та науково-популярних видань, які є об'єктом авторського права й охороняються Законом України "Про авторське право і суміжні права", законодавство розглядає як один із пріоритетних напрямів інноваційної діяльності. Науково-педагогічні працівники можуть застосовувати у своїй діяльності інноваційні технології, які істотно поліпшують якість навчання, зокрема, у випадку проведення дистанційних навчальних курсів чи контролю знань студентів тощо. При цьому педагогічна технологія має важливу особливість – спрямованість процесу навчання на розвиток особистості. З таких позицій технологію педагогічного процесу потрібно розглядати як сукупність необхідних, послідовних педагогічних дій викладача і студента, що ведуть до запланованої мети – освіти, розвитку, виховання, навчання.

Крім того, серед інноваційних технологій навчання досить часто використовується метод проектів – система навчання, за якої студенти набувають знання в процесі планування та виконання практичних завдань-проектів, які постійно ускладнюються. Саме тут виникає питання: "Чи може науково-педагогічний працівник створити технологію, результат якої буде відповідати вимогам до інноваційного продукту, встановленим у законодавстві?". Відповідь на це запитання певним чином надає Закон України "Про наукову і науково-технічну діяльність", за допомогою якого пояснюються поняття: "наукова діяльність", "вчений", "науково-педагогічний працівник" та ін. Цей закон визначає повноваження суб'єктів державного регулювання та управління у сфері наукової й науково-технічної діяльності.

Відповідно до Цивільного кодексу України, право інтелектуальної власності являє собою:

- право на визнання людини творцем (автором, виконавцем, винахідником та ін.) об'єкта права інтелектуальної власності;
- право на використання об'єкта права інтелектуальної власності;
- виключне право дозволяти використання об'єкта інтелектуальної власності;
- виключне право перешкоджати незаконному використанню об'єкта права інтелектуальної власності, у тому числі забороняти таке використання.

Об'єкти авторського права, створені працівником у процесі виконання ним своїх трудових обов'язків, прийнято називати службовими. Згідно із Законом України "Про авторське право й суміжні права" дається таке визначення службового твору: це твір, створений автором у порядку виконання службових обов'язків відповідно до службових завдань або трудового договору (контракту) між ним і роботодавцем.

Неправильне оформлення роботодавцем своїх прав може призвести в майбутньому до серйозних економічних втрат. Причиною цього можуть стати судові позови з боку працівника, зокрема, з приводу незаконного використання роботодавцем авторських прав, розміру авторської винагороди тощо.

Закон України “Про авторське право й суміжні права” права автора й роботодавця на службові твори трактує таким чином:

- авторське особисте немайнове право на службовий твір належить його автору;

- виняткове майнове право на службовий твір належить роботодавцю, якщо інше не передбачено трудовим договором (контрактом) і (або) цивільно-правовим договором між автором і роботодавцем;

- за створення й використання службового твору автору призначена авторська винагорода, розмір і порядок виплати якої встановлюється трудовим договором (контрактом) і (або) цивільно-правовим договором між автором і роботодавцем.

Можна стверджувати, що ВНЗ, особливо технічного спрямування, мають значний інтелектуальний потенціал і перспективи науково-винахідницької і патентно-ліцензійної діяльності. Однак державне фінансування наукової та інноваційної діяльності ВНЗ залишається досить обмеженим.

Ефективність науково-дослідної та інноваційної діяльності ВНЗ досить часто визначається за такими критеріями:

- участь у науково-технічних програмах;
- участь у конкурсах на кращу наукову роботу;
- проведення й участь у роботі конференцій, симпозіумів, семінарів з проблем ІВ;

- підготовка наукових та навчально-методичних видань;
- підготовка науково-педагогічних кадрів (докторів і кандидатів наук);
- підвищення кваліфікації у сфері ІВ;
- налагодження контактів з підприємствами з метою залучення додаткових позабюджетних коштів у разі використання ними технологій, розроблених у ВНЗ;

- комерціалізація об’єктів права інтелектуальної власності;
- виведення наукових розробок на ринок інтелектуальної продукції (створення певної інформаційної бази даних, пошук потенційних покупців та інвесторів, партнерів, підбір грантів).

У вищих навчальних закладах України є велика кількість наукових розробок, які за своїм рівнем у багатьох випадках не поступаються зарубіжним і які чекають своєї реалізації в промисловості. Водночас спостерігається тенденція: кількість об’єктів права інтелектуальної власності, що створюються вищими навчальними закладами за останні роки, зменшується. І цьому існує пояснення: падіння виробництва, обмеженість бюджетного фінансування, старіння матеріальної бази, особливо наукового обладнання тощо.

Якщо раніше ВНЗ планували запатентувати якомога більше розробок, оскільки авторські свідоцтва (на підручники, навчальні посібники, комп'ютерні програми тощо) та патенти на винахід враховувалися як показники ефективності роботи ВНЗ і його науковців, то сьогодні суттєво змінився погляд на це. У ринкових умовах ВНЗ не зацікавлені в набутті правової охорони й підтриманні в силі патенту на неперспективний для комерціалізації винахід. Тому хоча кількість винаходів, що набувають правової охорони у ВНЗ, зменшилася, економічний потенціал кожного з цих винаходів зріс.

Наукові фундаментальні дослідження та прикладні розробки проводяться у ВНЗ, як правило, за рахунок держави. При цьому фінансування наукових розробок значно зменшується з кожним роком. Тому слід залучати інші додаткові джерела фінансування. Так, усе більше впроваджується практики укладання дослідних контрактів (договорів). Перспективним шляхом є застосування зарубіжного досвіду укладання дослідних договорів, зокрема, у межах наукових робіт для отримання міжнародних грантів.

Для більшої ефективності при формуванні плану наукових робіт, крім фінансових питань, необхідно аналізувати та враховувати чинники власного інтелектуального потенціалу вищого навчального закладу. Під час закріплення службових обов'язків науково-педагогічних працівників потрібно також передбачити систему матеріального заохочування у вигляді авторської винагороди за створення перспективних наукових розробок.

Дуже важливим у процесі виконання наукових робіт є етап виявлення об'єктів ІВ, їх оцінювання та визначення майбутніх шляхів комерціалізації. Це дасть змогу розробнику запатентувати власні розробки, зокрема, у разі небажання (відмови) ВНЗ щодо державної реєстрації права на створений об'єкт ІВ.

Таким чином, можна зробити такі **висновки**. Слабкою ланкою в системі “держава – університет – виробництво” залишається неузгодженість (або й взагалі – відсутність) механізму управління у сфері ІВ. Значна увага приділяється питанням охорони та захисту інтелектуальної власності, тоді як процеси управління ІВ практично не розглядаються. Але той досвід, який уже існує в провідних вищих навчальних закладах, свідчить, що важливою складовою ефективного управління об'єктами ІВ в університетах стає формування портфеля об'єктів права інтелектуальної власності з урахуванням загальної науково-технічної політики університету.

При цьому політика сучасного університету має бути спрямована на досягнення високого рівня інвестиційної привабливості за рахунок розвитку нових напрямів науки і техніки та налагодження співпраці з провідними промисловими компаніями України і світу, створення технопарків, бізнес-інкубаторів тощо.

Водночас залишається проблемою перетворення результатів досліджень і розробок в добробут авторів і наукових організацій. У всьому світі відпрацьовується економічне, організаційне, нормативне забезпечення цього процесу, який завжди визначається національними особливостями, зумовленими нормативною базою і практикою підприємництва в

конкретній країні. Тому вивчення і запровадження передового зарубіжного й вітчизняного досвіду з питань ефективного управління науковою та інноваційною діяльністю, забезпечення результативності такої діяльності має бути пріоритетним завданням для науково-педагогічної спільноти сьогодні й на перспективу.

Література

1. Управління інтелектуальною власністю : монографія / [П.М. Цибульов, В.П. Чеботарьов, В.Г. Зінов, Ю. Суїні ; за ред. П.М. Цибульова]. – К. : К.І.С., 2005. – 448 с.
2. Ільченко М.Ю. Наукова та інноваційна діяльність: проблеми розвитку та шляхи їх подолання / М.Ю. Ільченко // Київський політехнік. – 2005. – № 40.
3. Белов А. Интеллектуальная собственность. Законодательство и практика применения : практ. пособ. / А. Белов, Г. Виталиев, Г. Денисов. – М. : Юристъ, 2006. – 351 с.
4. Закон України “Про авторське право і суміжні права” від 20.11.2003 р. № 1294-IV // Вісник Верховної Ради України. – 2004. – № 13. – Ст. 181.
5. Цивільний Кодекс України від 16.01.2003 р. № 435-IV (зі змінами) // Вісник Верховної Ради України. – 2003. – № 40–44. – Ст. 356.

КУЛЕШОВА В.В., МАЛЬОВАНА В.В.

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ КОМПЛЕКСУ ЗАВДАНЬ, ЯКИЙ СПРИЯЄ ФОРМУВАННЮ ПОШУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ

На сучасному етапі розвитку Української держави загострюється проблема підготовки фахівців, здатних до ефективної організації своєї професійної діяльності та оцінювання її результатів.

Підготовка фахівців відповідно до сучасних потреб соціуму, зростаючих обсягів наукової й технічної інформації повинна полягати в оволодінні методами самостійного пошуку, аналізу і синтезу процесів та явищ, які відбуваються.

Пошуково-дослідницькі вміння інженерів-педагогів дають змогу знайти оптимальні способи вирішення існуючих суперечностей між стрімким розвитком суспільства, змінами, що відбуваються в державі, та рівнем підготовки фахівців інженерно-педагогічного профілю; між зростанням обсягу інформації в умовах розвитку ринкових відносин у суспільстві та вмінням цілеспрямовано засвоювати сприйняту інформацію; між замовленням держави на інженерно-педагогічних фахівців, у яких сформовані пошуково-дослідницькі вміння, та недостатньою розробкою цього питання в педагогічній теорії і практиці, слабкою спрямованістю дисциплін педагогічного циклу на їх формування.

Вважаємо, що оптимальним для формування пошуково-дослідницьких умінь є застосування в навчальному процесі при оволодінні циклом педагогічних дисциплін комплексу завдань, однак це питання вивчено недостатньо повно в педагогічній науці.

Мета статті – охарактеризувати та теоретично обґрунтувати комплекс завдань, який сприятиме формуванню пошуково-дослідницьких умінь студентів у процесі їхньої професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

В останні десятиліття в психології і дидактиці з'явилися дослідження, у яких розглядають різні аспекти проблеми навчальних завдань (Т. Ільєвич, Л. Павлова, М. Уман, М. Федорова, О. Федорова, Л. Фрідман, Е. Шилова). Це, наприклад, такі питання, як визначення навчального завдання, розкриття його складу, структури і функцій, розробка деяких класифікацій завдань, спроби розробити ідеї організації завдань у навчальному процесі.

Відмітною особливістю цих досліджень є те, що в них в узагальненому вигляді навчальне завдання виступає як засіб реалізації змісту освіти. У конкретному вигляді його слід розглядати з двох позицій:

1) з погляду процесу викладання: завдання є засобом організації діяльності того, хто навчається;

2) з погляду процесу навчання: завдання є засобом засвоєння змісту освіти.

Пропонуючи студентам завдання, викладач прагне до того, щоб студенти виконали його і таким способом засвоїли зміст.

Правильне виконання завдання може бути здійснене тільки завдяки власній діяльності студентів, у результаті якої зміст освіти немов би скидає з себе оболонку – завдання і засвоюється студентом.

Отже, навчальне завдання як педагогічне поняття, що розглядається в контексті навчання, є засобом реалізації та формою втілення змісту.

З погляду внутрішньої структури, завдання на рівні навчальної інформації є єдністю двох чинників: припису зробити певну дію і вказівки на об'єкт, щодо якого пропонується зробити дію. Дія, яку пропонується здійснити, може бути простою або складною (що складається з послідовності операцій). Припис здійснити певну дію – це *вимога знайти результат пошуку, або мету завдання*. Такий перший структурний компонент будь-якого завдання.

Другий структурний компонент завдання – вказівка на об'єкт, відносно якого пропонується здійснити цю дію. Цей об'єкт може бути: матеріальним або матеріалізованим; конкретним або абстрактним; простим або складним та ін.

Вказівка на об'єкт – це приблизно те саме, що *початкові дані або умова завдання*.

Проте внутрішня структура завдання містить ще й третій, глибинний компонент – відношення між вказаними вище двома чинниками, що потенційно містить у собі спосіб досягнення необхідного результату. Пов'язані між собою змістовно-логічними зв'язками дане і шукане перебувають у двоякому відношенні один до одного. З одного боку, вони співвідносяться як відоме і невідоме, тобто перебувають у відношенні взаємного протиставлення. У цьому значенні єдність даного і шуканого (сутність завдання) є єдністю протилежностей.

Сьогодні у психолого-педагогічній літературі не існує єдиної думки про співвідношення таких понять, як “завдання”, “вправа”, “задача”, “ситуація”.

Проаналізуємо такі поняття, як “завдання”, “задача”, “вправа”, “ситуація”, звернувшись до словників.

Завдання (навчальне) – вид доручення вчителя учням, у якому міститься вимога виконати які-небудь навчальні (теоретичні або практичні) дії, [1]; різноманітні за змістом і обсягом види самостійної навчальної роботи [2].

Деякі завдання вимагають активізації знань і дій; інші – актуалізації раніше засвоєного. Можуть бути завдання, що реалізують обидві функції.

Загальноприйнятої класифікації завдань поки не існує.

Задача педагогічна – осмислення педагогічної ситуації, що склалася, і прийняття на цій основі рішень і плану необхідних дій.

Вправа – планомірно організоване повторне виконання дії (розумової або практичної) з метою її засвоєння. Вправа лежить в основі тих чи інших навичок або умінь [1].

Ситуація педагогічна – стан педагогічного процесу, у якому є розбіжність між бажаним і реальним, досягнутим у формуванні особистості [1], сукупність умов та обставин спеціально заданих педагогом [3].

У нашому дослідженні приймаємо ту позицію, згідно з якою терміну “завдання” додається найзагальніше значення порівняно з терміном “задача”, “вправа”, “ситуація”, тобто поняття “завдання” розглядатимемо як родове стосовно інших.

Поняття задачі генетично пов’язане з поняттям проблеми. *Проблема* (від грец. *problema* – задача, завдання) – усвідомлення суб’єктом діяльності неможливості вирішити труднощі і суперечності на основі наявних знань, які виникають у конкретній ситуації.

Ситуація – система зовнішніх відносно об’єкта умов, що породжують мотиви, які спонукають до дії.

Вимоги, які висуваються суб’єкту ззовні, можна вважати початковими даними для дій з пошуку невідомого. Реалізація вимог ситуації створює передумови до її перетворення і подолання за допомогою адекватних дій.

Особливе місце в пізнавальній діяльності займає проблемна ситуація, яка означає початкову стадію розумового процесу, зумовленого взаємодією суб’єкта і об’єкта. Процес взаємодії сприяє висуненню гіпотез для вирішення проблемної ситуації. Перевірка гіпотез зумовлює перетворення проблемної ситуації в проблему. Задача виникає у тому випадку, коли в пізнавальному об’єкті можна знайти шукане шляхом перетворення умов. Отже, задача виступає як знакова модель проблемної ситуації (у формі тексту, математичної формули та ін.).

З аналізу випливає твердження, що ситуація генетично первинна відносно задачі й проблеми. Перетворення проблемної ситуації в задачу є першим результатом продуктивного творчого мислення [4].

Якщо говорити про умови виникнення задачі, то головне тут – наявність певної проблемної ситуації, яка існує об’єктивно. Задачі не виникають мимовільно, за суб’єктивним бажанням людини, вони виникають у діяльності.

Процес досягнення цілей здійснюється завжди в певних об'єктивно даних умовах, сукупність яких утворює деяку ситуацію діяльності.

Проблемна ситуація (від грец. *problema* – задача, завдання і лат. *siuatiu* – положення) – містить суперечність і не має однозначного вирішення співвідношення обставин і умов, у яких розгортається діяльність особистості або групи. Проблемні ситуації характеризуються усвідомленням якої-небудь суперечності в процесі діяльності (неможливості виконати теоретичне або практичне завдання за допомогою засвоєних раніше знань), що зумовлює потребу в нових знаннях, в тому невідомому, яке дало б змогу вирішити суперечність, яка виникла [1]; ситуація “розузгодження” між цілями і можливостями їх досягнення. Коли педагог стикається з проблемною ситуацією, він вимушений зробити її предметом свого аналізу. Він повинен немов би піднятися над ситуацією, або, інакше кажучи, рефлексивно відобразити цю ситуацію і самого себе в ній. Результатом такого аналізу якраз і є постановка завдання, яку вимагається вирішити в умовах даної ситуації.

Г. Селевко виділяє такі методичні прийоми створення проблемних ситуацій:

- вчитель підводить учнів до суперечності і пропонує їм самим знайти спосіб її вирішення;
- зіштовхує суперечності практичної діяльності;
- викладає різні погляди на одне й те саме питання;
- спонукає учнів робити порівняння, узагальнення, висновки з ситуації, зіставляти факти;
- ставить конкретні питання (на узагальнення, обґрунтування, конкретизацію, логіку міркування);
- визначає проблемні теоретичні й практичні завдання (наприклад, дослідні);
- ставить проблемні завдання (наприклад, з недостатніми або надмірними початковими даними, з невизначеністю в постановці питання, із суперечливими даними, з явно допущеними помилками, з обмеженим часом розв'язання, на подолання “психологічної інерції” та ін.) [5].

У запропонований нами комплекс завдань, разом з педагогічними задачами і ситуаціями, входять вправи.

Вправи як метод навчання стосовно вивчення загальнотехнічних і спеціальних предметів передбачає багаторазове і цілеспрямоване виконання учнями певних дій з метою закріплення і вдосконалення знань, формування вмінь їх застосовувати при вирішенні різних навчально-виробничих завдань [6].

Вправи в ході професійної підготовки інженерів-педагогів, на наш погляд, повинні входити в систему завдань з формування пошуково-дослідницьких умінь інженерів-педагогів. Результативність вирішення вправ прямо залежить від характеру дій студентів. Проте це не означає, що головною метою всіх вправ, які входять у систему завдань з формування професійних пошуково-дослідницьких умінь, є закріплення здобутих знань, тобто здійснення репродуктивної діяльності.

Аналіз існуючих типологій задач, вправ і завдань (А. Бурдін, І. Лернер, В. Оніщук, В. Совайленко, М. Ушакова та ін.) дав нам змогу констатувати, що будь-яка з ознак, які лежать в основі тієї чи іншої класифікації, пов'язана або із структурними компонентами завдання, або зі складовими процесу навчання.

Так, С. Тігров встановив існування орієнтацій на:

- структурно-компонентний склад завдання;
- діяльність того, хто навчається;
- діяльність педагога;
- зміст і структуру того, що вивчається [7].

Класифікації, які орієнтовані на структурно-компонентне завдання, мають у своїй основі одну з таких ознак: характер вимоги; склад початкових даних; спосіб рішення. Класифікація за ознакою “характер вимоги” включає завдання на знаходження шуканого, на конструювання і доказ. У цьому випадку організація завдань не пов'язана з будь-якою певною послідовністю завдань навчання, можливі її різні варіанти.

Класифікації, орієнтовані на діяльність учня, мають у своїй основі різні ознаки: характер діяльності; ступінь складності діяльності; ступінь самостійності діяльності. Головним слід вважати перший – характер діяльності студента (репродуктивний, творчий). Ця сутнісна характеристика діяльності студента кладеться в основу розрізнення основних типів завдань.

Класифікації, які орієнтовані на діяльність педагога. Для управління діяльністю студента педагог має у своєму розпорядженні спеціально розроблену систему завдань, що є орієнтовною основою його діяльності. До цієї групи входять контрольні, додаткові й допоміжні завдання. Мета додаткових завдань – зберегти прищеплене вміння, зміцнити його; допоміжні ж завдання слугують для виправлення виявлених недоліків в уміннях і навичках студента.

Класифікації, які орієнтовані на зміст того, що вивчається. У даному випадку під змістом того, що вивчається, маються на увазі знання про об'єкти і способи діяльності, що містяться в навчальній інформації й призначені для засвоєння.

Важливим для майбутніх інженерів-педагогів є уміння мислити продуктивно, творчо, застосовувати одержані знання в різних нетипових умовах, відкривати для себе щось нове. Ми не розглядаємо професійну пошуково-дослідницьку діяльність студентів як винахід щось нового. Пізнаючи нове, студенти роблять відкриття для себе, і дуже важливо, щоб ці відкриття вони робили самі й завжди прагнули до них.

Одним із критеріїв сформованості професійних пошуково-дослідницьких умінь є вміння студентів у частковому знайти загальне, а в загальному – часткове (*аналітико-інтелектуальні вміння*). Систематизація передбачає розумовий розподіл предметів і явищ педагогічної дійсності за групами й підгрупами залежно від їх схожості та відмінності.

Прикладом таких вправ може бути: складання таблиць з виявлення загальних і відмінних ознак педагогічних явищ, категорій, понять, складання алгоритму дій інженера-педагога в процесі професійної діяльності та ін.

Необхідно розглянути також ще один вид вправ, що забезпечують творче застосування здобутих знань і вмінь, – пошукові вправи. Їх вирішення вимагає максимальної самостійності студентів, здатності оперувати знаннями й уміннями в досить складних і взаємопов'язаних педагогічних ситуаціях, розвинутого вміння мислити – аналізувати, синтезувати, робити висновки, оцінки, обирати оптимальні варіанти, приймати самостійні рішення. До пошукових вправ належать: діагностичні, прогностичні, конструктивні, технологічні та ін.

Узагальнюючи погляди А. Дмитрієва, Т. Ільєвича, Ю. Кулюткіна, О. Леонтєєва, І. Лернера, В. Оніщука, Г. Сухобської, А. Умана, М. Федорової, Л. Фрідмана, О. Шиловой, під термінами “задача”, “вправа”, “ситуація” ми розуміємо:

– вправа – тип завдання, що характеризується відпрацюванням окремих дій або операцій і зумовлює репродуктивний характер діяльності студентів;

– ситуація – тип завдання, у змісті якого відображається аналог певного фрагмента педагогічного процесу, у результаті вирішення якого відбувається формування в студентів умінь вичленити проблему, пояснювати причину її виникнення і прогнозувати можливі шляхи її вирішення;

– задача – тип завдання, що характеризується проблемним змістом, що зумовлює пошуково-дослідний характер діяльності студентів.

Висновки. Отже, у статті розглянуто сутність та надано теоретичне обґрунтування комплексу завдань, які сприяють формуванню пошуково-дослідницьких умінь майбутніх інженерів педагогів. Доведено, що інтегроване завдання – це вимога викладача студентам знайти результат пошуку, при цьому відбувається цілеспрямоване, планомірне виконання дій студентами з урахуванням умов і специфіки професійної діяльності фахівця, і весь комплекс дій, що виконуються, спрямовано на формування пошуково-дослідницьких умінь інженерів-педагогів.

Література

1. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М. Безруких, В. Болотов, Л. Глебова и др.]. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: МарТ, 2005. – 448 с.
4. Фридман Л.М. Дидактические основы применения задач в обучении: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л.М. Фридман. – М., 1971. – 56 с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М., 2004. – 384 с.
6. Оніщук В.А. Психолого-дидактические требования к заданиям и упражнениям в учебнике / В.А. Оніщук // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1975. – Вып. 3. – С. 130–137.
7. Тигров С.В. Личностно-ориентированные задания в процессе формирования проектных умений студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.В. Тигров. – Липецк, 2004. – 201 с.

КУЛЬКО В.А.

ЩОДО МОТИВАЦІЇ МОЛОДІ ДО ВСТУПУ ДО АГРАРНИХ ВНЗ

Істотні зміни соціально-економічних і політичних засад та пріоритетів вплинули на соціальну й духовну сфери життя суспільства, що, у свою чергу, справило значний вплив на вибір молоддю освітніх і професійних напрямів. З

кожним роком суспільство висуває дедалі вищі вимоги до людини, її здатності розвивати та реалізовувати особистісний потенціал. Тому уявлення молоді щодо вибору професії за останні роки суттєво змінилися. Безліч чинників впливає на цей вибір: жорстка конкуренція на ринку праці, зниження показників соціального, культурного і духовного життя суспільства, прагнення молоді наслідувати західний стиль життя, високі вимоги до претендентів на ту чи іншу посаду. Після закінчення школи більшість молоді прагне продовжити навчання і отримати диплом про закінчення вищого навчального закладу, адже освіченість стала засобом досягнення конкретних життєвих цілей. Водночас багато випускників середніх шкіл керуються при вступі до ВНЗ не тільки названими мотивами; вони не усвідомлюють мети свого навчання, а тому розчаровуються у виборі професії чи напрямі професійної діяльності, внаслідок чого не стають справжніми професіоналами, не приносячи користі суспільству. Отже, дослідження мотивів вступу молоді до ВНЗ, у тому числі й аграрних, є актуальним.

Значний внесок у дослідження мотивів вибору і вступу до ВНЗ зробили такі вчені, як Е. Ільїн, В. Якунін, М. Вовчик-Блакитна, Ф. Рахматулліна, Г. Мухіна, А. Пічників, І. Кон, Н. Пряжников, А. Чернявська, М. Ярошевський; мотивів вибору професії – Т. Деркач, Е. Карпова, С. Морозов, Е. Нікіреєв, В. Сластьонін. Деякі з цих науковців пропонують свою класифікацію мотивів. Так, Е. Ільїн основними мотивами вступу до ВНЗ називає такі: бажання перебувати в колі студентської молоді, велике громадське значення професії і широку сферу її застосування, відповідність професії інтересам і схильностям та її творчі можливості. Є відмінності в ієрархії мотивів для дівчат і юнаків. Дівчата частіше відзначають велику громадську значущість професії, широку сферу її застосування, можливість працювати у великих містах і наукових центрах, бажання брати участь у студентській художній самодіяльності, гарне матеріальне забезпечення професії. Хлопці ж частіше схильються до того, щоб обрана професія відповідала інтересам і схильностям [1]. М. Вовчик-Блакитна серед провідних мотивів виділяє мотив престижності, пізнавальний інтерес, професійно-практичний мотив [2]. На основі досліджень Т. Канаєвої та Н. Залюбовської встановлено, що домінуючими мотивами були отримання диплома, бажання здобути вищу професійну освіту і стати кваліфікованим спеціалістом [3].

Незважаючи на значну кількість праць, присвячених досліджуваній проблемі, питання вивчення особливостей мотивів вступу молоді в аграрні ВНЗ вимагає окремого розгляду.

Мета статті – дослідити мотиви вступу молоді в аграрні вищі навчальні заклади.

Проаналізуємо у зв'язку з досліджуваним питанням мотиви вступу до ВНЗ в історичному аспекті. Серед мотивів навчання в 20–40-ті рр. виділялися потяг молоді до знань, культурних цінностей, інтерес до навчання. У ці роки молодь йшла до ВНЗ за світлом високих знань. Епоха тотальної індустріалізації, яка повинна була сприяти переходу країни до нового якісного

стану, що базується на технорозумі, – це характерна риса 1950–1960-х рр. У 70–80-ті рр. ХХ ст. престижність освіти стали розуміти більш формально – як данину моді. Аналіз даних тих років показує значні зміни в мотивах вступу до вузів, а також розширення спектра самих мотивів. Соціологи відзначають, що в 1961 р. було виявлено десять мотивів, а в 1994 р. – уже 82 мотиви. У 1960-ті рр. провідним був мотив отримання професії. Слабо мотивувався індивідуальний особистісний розвиток майбутнього фахівця, бо радянська вища школа розвивалася, передусім, як “кузня кадрів” для народного господарства. Домінуючим мотивом привабливості майбутньої, зокрема, інженерної діяльності у відповідях першокурсників 1970-х рр. виступав інтерес до безпосередньої участі в розвитку науково-технічного прогресу (близько 50% усіх першокурсників) [4].

Ще в 50-ті рр. ХХ ст. фахівець з вищою освітою отримував заробітну плату, яка була удвічі вищою, ніж у недипломованого працівника, а в 70-ті рр. ця пропорція змінилася на протилежну і розрив почав наростати. У 80-ті рр. ХХ ст. високо цінувалася можливість займатися цікавою, змістовною роботою і повністю застосовувати свої здібності, а також можливість завойовувати повагу в колективі. Творчий зміст праці і гарний зарібок цінувалися менше. Можливо, це було пов’язано з тим, що отримати і реалізувати усе це було досить складно [4]. На переломному етапі історії нашої країни на початку 1990-х рр. головним мотивом стало бажання просто отримати диплом про закінчення ВНЗ: вищі навчальні заклади або не давали необхідних знань для роботи, або вони були вже застарілими. На виробництві доводилося вчитися наново.

Вже в 1994 р. структура мотивів досить істотно змінюється. Провідними стають мотиви бути: високоосвіченою, культурною людиною (58%); домогтися успіху в житті (54%); зробити кар’єру (37%); мати певний соціальний статус (20%). Хоча мотив отримання професії продовжує займати досить високе місце (41%), дослідження засвідчують падіння цього показника. З’явилися установки, породжені сучасною ситуацією: ставлення до еміграції, професійного статусу і кар’єри, до матеріального становища. Так з’явився і такий новий для нашої країни мотив, як можливість працювати за кордоном (18%). Соціологами помічено, що “студенти-гуманітарії зі своїм навчанням пов’язують в основному мотиви здобуття освіти, знань, розширення кругозору, саморозвитку. Студенти технічних спеціальностей – отримання спеціальності і майбутні перспективи” [5].

Для детальнішого аналізу зупинимося на характеристиці мотивів вибору професії, життєвих планах студентства, якостях фахівця з вищою освітою. Висуваються такі критерії для детальної характеристики мотиваційної структури студентів:

- 1) мотиви вибору професії;
- 2) задоволеність вибором професії;
- 3) обізнаність про майбутню професію;
- 4) бажання працювати надалі за фахом;
- 5) цілі майбутньої професійної діяльності;
- 6) вимоги до майбутньої роботи.

Дослідження, що проводилися в 60-ті рр. ХХ ст. засвідчили те, що масова орієнтація молоді на вищу освіту часто формує такий мотив вступу, як “у будь-який ВНЗ – аби у ВНЗ “. Як наслідок, 1/3 студентів при виборі ВНЗ не керуються мотивом інтересу до професії, а кожен десятий здійснив вибір випадково.

У 1990-ті рр. ієрархія мотивів вибору істотно змінюється. Починають лідувати економічні мотиви. Слід сказати, що прагнення стати багатим і досягти успіху в сучасній молоді дуже яскраво виражене.

За останні 10–15 років значно змінився перелік професій, які обирають школярі випускних класів. Пріоритет віддається економічним, юридичним професіям, спеціальностям, пов’язаним з іноземними мовами. Набагато рідше випускники обирають спеціальності зі сфери сільського господарства або переробної промисловості [6].

Для дослідження мотивів вступу молоді до аграрних ВНЗ (зокрема, до Дніпропетровського державного аграрного університету) абітурієнтам було запропоновано опитувальний листок, розроблений нами на основі методики, модифікованої А.А. Реаном, В.А. Якуніним “Методика вивчення мотивів навчальної діяльності” та Т.І. Ільїною “Мотивація навчання у ВНЗ”. Мотиви ми розділили на три групи: 1) соціальні; 2) навчально-пізнавальні; 3) професійні. В опитуванні брали участь студенти 1 курсу трьох факультетів загальною кількістю 60 осіб: економічного (20), механізації сільського господарства – (20) і факультету агрономії (20). Результати опитування наведено в табл.

Таблиця

Результати дослідження мотивів вступу молоді до аграрних ВНЗ

Групи	Мотиви	Розподіл відповідей, %
Соціальні	1. Безкоштовний вступ до ВНЗ	4,5
	2. Низька вартість навчання	5
	3. Бажання бути в студентському колективі	7
	4. За бажанням і порадою батьків	5,2
	5. З друзями “за компанію”	1
	6. Престиж ВНЗ та спеціальності	7
Навчально-пізнавальні	1. Здобути більш поглиблені знання	10
	2. Подобається навчатися	3
	3. Зацікавленість науковою діяльністю в майбутньому	3
	4. Бажання розширити свій кругозір	9
	5. Бажання довести собі свої можливості	5
Професійні	1. Стати висококваліфікованим фахівцем	10
	2. Інтерес до професії	7
	3. Отримати професію, яка відповідає моїм інтересам	5,2
	4. Отримати будь-який диплом	3
	5. Після закінчення ВНЗ знайти роботу, яка гідно оплачується	8
	6. Знайти роботу, яка б давала моральне і матеріальне задоволення	10

Як видно з табл., отримані результати показують, що на вибір молоддю професії впливають, насамперед, матеріальні чинники, пов'язані з такими соціальними і професійними мотивами, як можливість навчатися у ВНЗ безкоштовно (4,5%) або за низькою вартістю (5%), знайти роботу, яка гідно оплачується (8%), а також професійні, серед яких особливо виділяються бажання стати висококваліфікованим фахівцем (10%). Слід відзначити, що досить значна кількість студентів вказала серед мотивів бажання отримати будь-який диплом (3%).

Висновки. Проведене дослідження дає змогу зробити висновок про те, що серед мотивів вступу до аграрних ВНЗ переважають професійні, провідним з яких є бажання стати висококваліфікованим фахівцем. Соціальні й навчально-пізнавальні інтереси мають однаково важливе значення для майбутніх фахівців.

Література

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000.
2. Вовчик-Блаkitная М.В. Мотивационный аспект развития учебной деятельности студентов / М.В. Вовчик-Блаkitная // Воспитание, обучение, психическое развитие : тез. докл. – М., 2003. – С. 83–95.
3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: conference.kemsu.ru/GetDocsFile?id=8490&table.
4. Молодежь России: тенденции, перспективы / [под ред. И.М. Ильинского, А.В. Шаронова]. – М. : Молодая гвардия, 1993. – 98 с.
5. Петрова Т.Э. Институт высшей школы в социальной системе общества / Т.Э. Петрова. – СПб., 1993. – 46 с.
6. Тарасов В. Персонал – технология: отбор и подготовка менеджеров / В. Тарасов. – Л. : Машиностроение, 1989. – 301 с.
7. Зайцева І.В. Формування мотивації учіння студентів вищих економічних навчальних закладів : автореф. дис. ... к. пед. н. : 13.00.04 / І.В. Зайцева ; Терноп. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2001. – 20 с.
8. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: testoteka.narod.ru/ms/1/06.html.
9. Меліхова І.О. Мотивація навчальної діяльності і ціннісні орієнтації студентів / І.О. Меліхова // Наука і освіта. – 2008. – № 1–2. – Січень–квітень. – С. 159–163.
10. Бордовская Н.В. Педагогика / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – М. : Питер, 2006. – 298 с.
11. Алексеева М.И. Мотивы учебной деятельности студента / М.И. Алексеева // Проблемы высшей школы. – К. : Вышш. шк., 1976. – Вып. 25. – 340 с.
12. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.lib.ua-ru.net/diss/cont/171358.Htm.

КУРБАТОВА Ю.В.

ЩОДО ПИТАННЯ ПРОБУДЖЕННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ПРОФЕСІЇ АГРОНОМА У СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ВНЗ

Рушійною силою дій кожної людини, суспільства в цілому, кожного соціального інституту та соціальних спільнот людей є інтерес. Зміст інтересу визначається умовами життя людей та їхніх спільнот, місцем у системі суспільних відносин. Інтерес є реальною причиною соціальних дій, подій, звершень, що стоять за безпосередніми спонуканнями, мотивами, помислами, ідеями індивідів, соціальних груп чи спільнот, які беруть участь у цих діях. На основі спільності інтересів відбувається об'єднання людей у соціальні групи. Інтерес є одним із постійних потужних мотивів людської діяльності. Інтерес (від лат. *interesse* – мати важливе значення) – реальна причина дій, що відчувається людиною як особливо важлива. Інтерес можна визначити як позитивне оцінювальне ставлення суб'єкта до діяльності [1].

Питання пізнавального інтересу та його значення для професійної підготовки фахівців останнім часом дедалі частіше стають предметом вивчення вітчизняних науковців. І.В. Некоз у своїй праці “Формування пізнавальних інтересів студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів (на матеріалі англійської мови)” досліджує пізнавальний інтерес, визначаючи його як “емоційно забарвлене ставлення людини до навколишнього світу, спрямованість людини на певний об’єкт чи певну діяльність, викликану позитивним, зацікавленим ставленням до когось, чогось. Інтерес не є незмінним, він піддається формуванню, збагаченню, розвитку [2]. І.В. Некоз розглядає методологічні принципи розвитку пізнавального інтересу серед студентської молоді, виділяючи при цьому три основні методологічні принципи розвитку інтересу: основою розвитку інтересу, як і формування особистості взагалі, є діяльність; активність є необхідною умовою розвитку пізнавального інтересу; відповідність діяльності віковим психологічним особливостям [3].

С.Л. Загребельний у дисертаційному дослідженні “Формування у старшокласників інтересу до професії у процесі вивчення предметів фізико-математичного циклу” визначає три напрями формування інтересу до професії: ознайомлення з характером та особливостями професій і спеціальностей; практичне спрямування на вибір професії; створення умов для оволодіння задатками трудових спеціальностей [6].

Мета статті – розглянути питання інтересу до професії та пізнавального інтересу в контексті пробудження інтересу до професії агронома у студентів аграрних ВНЗ.

У своєму дослідженні спираємось на класифікацію видів інтересів та їх взаємозв’язків, запропоновану Є.П. Ільїним (рис.) [3].

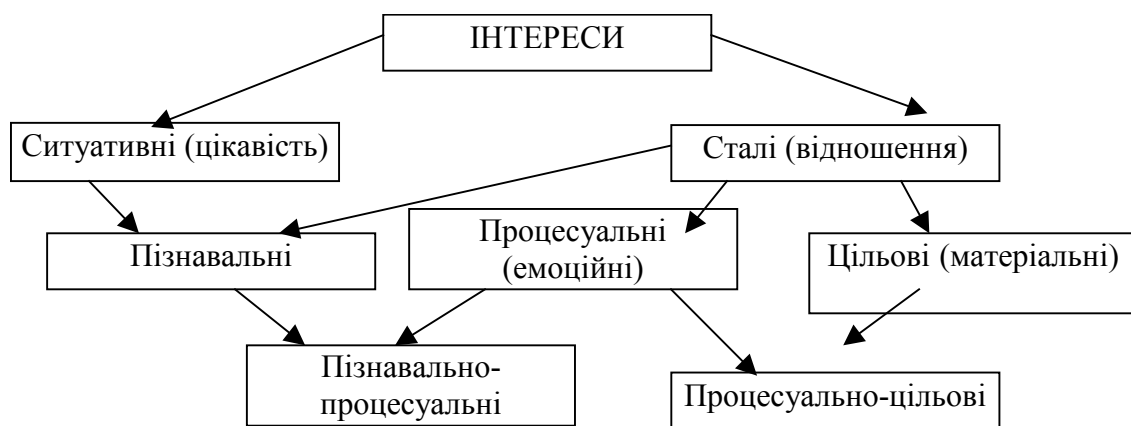


Рис. Види інтересів

Але про який би вид інтересів не йшла мова, неодмінними є дві обставини: наявність у них потреби і позитивне переживання цієї потреби. І те, й інше входить практично в усі визначення інтересу, що даються різними авторами. При цьому розглядається вузьке та широке розуміння інтересу. При першому з них інтерес пов’язується тільки з пізнавальною потребою, і

автори визнають тільки пізнавальні інтереси. При широкому розумінні інтересів їх пов'язують і з іншими потребами, а не тільки з пізнавальними. Але при цьому інтерес як особливе психологічне явище втрачає свою специфіку [3]. Приєднуємось до думки про те, що “інтерес – одна з форм спрямованості особистості, яка полягає в зосередженості уваги, думок, помислів на певному предметі. Інтерес – прояв не тільки пізнавальної, а й інших потреб. Інакше кажучи, інтерес – це активна пізнавальна спрямованість людини на той чи інший предмет або явище дійсності, пов'язана зазвичай з позитивним емоційно забарвленим ставленням до пізнання об'єкта або до оволодіння тією чи іншою діяльністю” [4].

Інтерес до професії – це емоційно виражена пізнавальна спрямованість особистості на оволодіння професійною діяльністю, реалізація своїх нахилів, здібностей, професійних переконань [1]. Розглядаючи інтерес до професії агронома, дотримуємося тієї думки, що в умовах навчання у ВНЗ інтерес до професії неможливо розглядати окремо від інтересу пізнавального, тому що під час навчання студенти саме пізнають майбутню професію. “Під пізнавальним інтересом розуміємо вибірково спрямованість людини на пізнання предметів, явищ, подій навколишнього світу, яка активізує психічні процеси, Діяльність людини, її пізнавальні можливості – це спонукальна сила навчального процесу” [2].

Існує безліч факторів, що впливають на вибір професії юнаками і дівчатами. Мотиви вступу до університету і вибору професії у студентів можуть бути найрізноманітнішими, але найбільш суттєвими, на нашу думку, є інтерес до професії і пізнавальний інтерес, який є основним у мотивації навчальної діяльності. Слід зазначити, що, згідно з дослідженнями різних науковців, узагальнені результати яких наводить Є.П. Ільїн, так званий професійний мотив є провідним навчальним мотивом у студентів на всіх етапах професійної підготовки.

У психології мотивації інтерес розглядається, як правило, у двох основних аспектах: інтерес як потреба та інтерес як ставлення. Більшість психологів пов'язують інтерес з потребою, інші вважають, що інтерес – складніше і ширше явище, ніж проста потреба. Існує також думка, що інтереси виникають на основі потреб, а не зводяться до них. Багатьма психологами інтерес розглядається як відношення, де на перший план виходить його емоційна забарвленість. Емоції можуть бути індикаторами потреб людини, однак не тільки позитивними, але й негативними. Перетворюватися в позитивно-емоційне ставлення можуть тільки позитивні емоції, які виникають в основному при задоволенні потреби, а не при її появі. Саме регулярне задоволення потреби створює позитивне ставлення, пробуджує інтерес до об'єкта або діяльності, що задовольняє потребу [5].

Розглядаючи інтереси на прикладі інтересу до професії агронома, можна зазначити: якщо молода людина відчуває позитивні емоції від догляду за рослинами, вивчає біологію рослин, особливості їх вирощування та догляду із зацікавленістю, можна вважати, що людина має інтерес до професії агронома, тобто в неї виникає потреба займатися саме

цим видом діяльності. Підтримуючи свій інтерес, людина водночас задовольняє інші потреби – у служінні суспільству, у самовираженні, забезпеченні себе необхідними для життя засобами, які відіграють настільки ж значну роль при виборі професії [5].

Говорячи про професію агронома, зокрема, слід враховувати кваліфікаційні характеристики, цієї професії, психологічні особливості як абітурієнтів, так і студентів. Адже агроном – одна з головних фігур на селі. Його основне завдання – удосконалювати сільськогосподарське виробництво, управляти працею механізаторів та інших робітників. Озброєний спеціальними знаннями, агроном повинен краще за інших бачити, як розвиваються рослини, чого їм не вистачає, які зміни відбуваються в ґрунті. Він має бути основним провідником науки в господарстві, повинен визначати технологію праці, її організацію. Саме тому під час підготовки фахівців потрібно звертати увагу на їхню зацікавленість майбутньою професією.

Саме через інтерес до майбутньої професії, через пізнавальний інтерес, та, відповідно, пізнавальну й навчальну діяльність протягом навчання формується майбутній фахівець, який після закінчення університету повинен мати певний рівень професійної компетенції та певну професійну кваліфікацію. Сучасний агроном – це сільський інтелігент, покликаний стати носієм загальнолюдських цінностей. Високий професіоналізм агроном зобов'язаний поєднувати з потребою постійної самоосвіти і самовдосконалення, з умінням вивчати та впроваджувати вискоелективні технології. Починаючи з першого курсу навчання і протягом усієї професійної кар'єри фахівець повинен пронести інтерес до своєї професії, так само, як і бажання вдосконалювати свої знання.

Необхідно враховувати, що інтерес може мати різний характер і для того, щоб інтерес до професії не залишився лише ситуативним, тобто тимчасовою цікавістю, а став пізнавальним інтересом-відношенням, потрібно пам'ятати, що інтереси необхідно виховувати. Адже “інтереси формуються і розвиваються в процесі навчальної, трудової, суспільної діяльності людини й залежать від умов навчання і виховання” [4].

Висновки. Проведене дослідження дає змогу зробити висновок про те, що питання пробудження у студентів аграрних ВНЗ інтересу до професії агронома має розглядатися у зв'язку з формуванням пізнавального інтересу. Пізнавальний інтерес є основним у мотивації навчальної діяльності з метою оволодіння професією агронома.

Література

1. Гераськин С.С. Интерес к профессии учителя как фактор успешного формирования конкурентноспособности будущих педагогов [Электронный ресурс] / С.С. Гераськин, Н.Г. Недогреева. – Режим доступа: www.sgu.ru/files/nodes/13579/GerSS.doc.
2. Некоз І.В. Формування пізнавальних інтересів студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів (на матеріалі вивчення іноземних мов): автореф. дис. ... к. пед. н.: 13.00.04 / І.В. Некоз. – Луганск: Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка, 2004. – 20 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2006. – 512 с.
4. Рапацевич Е.С. Педагогика: большая современная энциклопедия / Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.

5. Казаченок И.В. [Электронный ресурс] / И.В. Казаченок. – Режим доступа: <http://psf.grsu.by/NauchRab/pub/01/10>.

6. Загребельний С.Л. Формування у старшокласників інтересу до професії у процесі вивчення предметів фізико-математичного циклу : автореф. дис. ... к. пед. н. : 13.00.07. / С.Л. Загребельний. – Луганськ : Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля, 2006. – 20 с.

7. Кропотова Н.В. Профессиональная компетентность (опыт трансдисциплинарного исследования) / Н.В. Кропотова // Проблемы инженерно-педагогической освіти. – 2007. – № 16.

ЛИТВИНОВА О.

КОМПОНЕНТНО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНУ “КУЛЬТУРА ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ” В СИСТЕМІ ВІДНОСИН “ВИКЛАДАЧ – СТУДЕНТ”

Актуальність теми зумовлена сучасними потребами вищої школи в підготовці кваліфікованих фахівців з високим рівнем культури діалогічного спілкування. Незважаючи на велику кількість теоретичних розробок та нагромаджений практичний досвід з проблем культури спілкування, діалогу і діалогічного спілкування зокрема, проблема культури діалогічного спілкування, методики її формування і на сьогодні залишається малодослідженою педагогічною наукою й потребує ретельного вивчення.

Дослідження питань діалогічного спілкування і діалогічної взаємодії було в центрі уваги таких науковців, як М. Бубер, М. Бахтін, І. Бех, Л. Орбан-Лембрик, Є. Руденський. Питання формування культури спілкування у процесі навчання і виховання студентів вивчали І. Мачуська, Н. Крилова, О. Корніяка, А. Петровський, Т. Цветкова, П. Блонський.

Мета статті – розкрити авторське розуміння феномену “культура діалогічного спілкування” в системі відносин “викладач – студент”, здійснити спробу компонентно-структурного аналізу феномену “культура діалогічного спілкування”.

Розв’язання завдань формування феномену культури діалогічного спілкування неможливе без дослідження її сутності й структури. Вважаємо, що в основі поняття “культура діалогічного спілкування” лежить діалог як форма зовнішньої й внутрішньої взаємодії особистості з навколишнім світом (див. рис.).

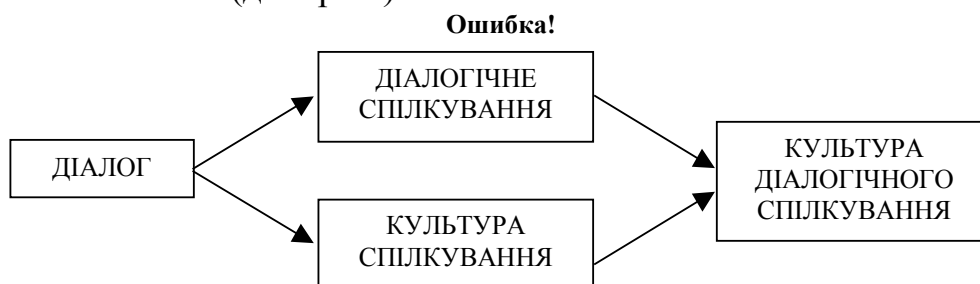


Рис. Діалог як основа культури діалогічного спілкування

Згідно з наведеною вище схемою пропонуємо розглядати культуру діалогічного спілкування у двох планах. По-перше, як складну багатоканальну систему взаємодії людей, основою якої є діалог і принципи діалогічних

відносин: розуміння партнерами один одного, взаємосприйняття, взаєморозуміння, взаємовплив, відкритість, доброзичливість, взаємне довір'я, толерантність, гуманізація відносин. По-друге, як здатність особистості розуміти і володіти таким механізмом діяльності, як культура спілкування, основою якої є “рівень морального розвитку особистості, її вміння організувати комунікабельну діяльність у формах, закріплених у правилах і нормах культури поведінки, вироблених суспільством” [1, с. 98–99].

Для подальшого розкриття розуміння феномену “культура діалогічного спілкування” проаналізуємо його складові компоненти.

Діалогічне спілкування. Першою складовою культури діалогічного спілкування є власне діалогічне спілкування і, як основа, діалог. Діалог – це рівноправне суб'єкт-суб'єктне спілкування, яке має на меті пізнання один одного, а також самопізнання й саморозвиток партнерів зі спілкування. Метою діалогу є інша людина й ставлення до неї як до цінності дає змогу досягти цілей, які стосуються самого себе [2, с. 351].

У системі відносин “викладач – студент” саме викладач несе відповідальність за рівень діалогічності спілкування. Оскільки частіше за все студент сприймає викладача як авторитет і керується у виборі манери спілкування не стільки власним досвідом, скільки запропонованими викладачем штампами поведінки, саме викладач повинен взяти на себе відповідальність за виховання у студентів навичок діалогічного спілкування. Застосування діалогу на уроці не лише як форми спілкування, а і як форми навчання, має бути доведена викладачем до рівня високого мистецтва, а діалог – стати для студентів зразком пошуку істини, вмінням осмислити сутність речей. Викладач повинен сприймати цілісний образ студента як бажаного партнера на основі гуманної діалогічної взаємодії, лише за цієї умови такі стосунки в системі відносин “викладач – студент” можна назвати діалогічними, тобто суб'єкт-суб'єктними. Якщо одна із сторін порушує правила гуманної діалогічної взаємодії, у такому разі діалогічні стосунки перетворюються на антидіалогічні, антигуманні, тобто такі, за яких один або два партнера взаємодії (студент або викладач) сприймають один одного як об'єкт, річ, принципово заперечуючи наявність будь-якої спільності між ними. При цьому стосунки вже стають суб'єкт-об'єктними, що є неприпустимим у сучасному процесі навчання і виховання особистості.

Спираючись на характеристику ознак діалогічного спілкування Л. Орбан-Лембрик [2, с. 360–363], пропонуємо узагальнений перелік ознак діалогічного спілкування, які, на наш погляд, є найсуттєвішими для розуміння феномену “культура діалогічного спілкування” в системі відносин “викладач – студент”. Діалогічним спілкування може вважатися лише за умов наявності в ньому таких ознак:

- порозуміння між викладачем і студентом, вироблення спільної думки;
- дискусія, розмова на рівні позицій, а не догм;

- процес взаємодії: взаємосприйняття, взаєморозуміння, взаємовплив, співпереживання, співучасть;
- зосередженість на партнері (викладач зосереджується на студенті і навпаки);
- встановлення особливого морально-психологічного клімату між викладачем і студентом, який характеризується відкритістю, доброзичливістю, взаємним довір'ям.

Таким чином, відкриття студента як найвищої цінності, а також самого себе як особливої реальності, значущої і гідної вчителя, звернення передусім до самого себе в пошукові можливостей розв'язання своїх проблем і проблем студентів засобами діалогічного спілкування – найцінніші акценти культури діалогічного спілкування в системі відносин “викладач – студент”.

Культура спілкування. Другою складовою культури діалогічного спілкування є власне культура спілкування.

Культура спілкування визначає способи взаємодії людей у конкретних ситуаціях, виходячи з норм, традицій, національної своєрідності суспільства [2, с. 405]. І. Мачуська дає визначення культури спілкування як характеристики міжособистісних контактів, індивідуальної форми взаємодії людей, у процесі якої відбувається обмін думками, ідеями, досвідом, чуттями. Вона залежить від рівня морального розвитку особистості, її вміння організувати комунікабельну діяльність у формах, закріплених у правилах і нормах культури поведінки, вироблених суспільством. Культура спілкування включає мовну культуру, комунікабельність, емпатію, доброзичливість, толерантність, імідж, повагу до людської гідності, вміння висловлювати власні думки й вислуховувати співрозмовника тощо [1, с. 98–99].

Оскільки на студента справляє вплив перш за все особистість педагога, то моральна орієнтованість і досконалість в оволодінні комунікативною системою знань є основними показниками рівня володіння культурою спілкування викладача. Висока комунікативна компетентність викладача, вміння педагога застосовувати етичні норми спілкування, комунікативні знання відповідно до етнопсихологічних особливостей учня – все це запобігає виникненню суперечностей у системі “викладач – студент”, а комунікативна установка педагога на спілкування зі студентом як найвищою цінністю дає змогу правильно реагувати на поведінку студента, обирати систему адекватних віковим та індивідуальним особливостям учня засобів виховання.

Отже, ми здійснили спробу проаналізувати два основних поняття, які є складовими феномену “культура діалогічного спілкування”. Пропонуємо своє бачення поняття “культура діалогічного спілкування”.

Культура діалогічного спілкування – це комплексне поняття, що поєднує в собі ознаки двох феноменів – діалогічного спілкування, принципами якого є гуманістичне спілкування: ставлення до іншої людини як до цінності, розуміння партнерами один одного, взаємосприйняття, взаємо-

розуміння, взаємовплив, відкритість, доброзичливість, взаємне довір'я, толерантність, гуманізація відносин, та культури спілкування, основою якої є рівень морального розвитку особистості, її вміння організувати комунікабельну діяльність у формах, закріплених у правилах і нормах культури поведінки, вироблених суспільством.

Культура діалогічного спілкування – це вищий рівень організації стосунків і спілкування між людьми, який є оптимальним для особистісного розвитку людей, творчого процесу спільного пошуку істини, краси і гармонії. Основними компонентами культури діалогічного спілкування є поведінкова культура, морально-етична культура, культура підтримання спілкування (див. табл.).

Таблиця

**Компоненти культури діалогічного спілкування
у педагогічному процесі навчання і виховання особистості**

Поведінкова культура	Морально-етична культура	Культура підтримання спілкування
1. Особистісно орієнтована на студента поведінка педагога. 2. Стратегія і тактика у виборі поведінки – гуманістично-діалогічна. 3. Стиль і тип поведінки демократичний: оцінюються факти, а не особистість, підтримується колегіальність, відбувається заохочення ініціативи	1. Сукупність моральних вимог, які стають для педагога складовою його звичок і навичок, що виявляються в повсякденній манері спілкування. 2. Уміння педагога застосовувати етичні норми спілкування. 3. Комунікативна установка педагога на спілкування з іншою людиною як найвищою цінністю	1. Культура мислення вміння формувати та формулювати думки. 2. Культура слухання вміння слухати, вміння запам'ятовувати факти, вміння зосереджуватися на розмові. 3. Культура мовлення рівень комунікативної підготовки педагога

Висновки. Отже, зроблена нами спроба структурно-компонентного аналізу феномену “культура діалогічного спілкування” у системі “викладач – студент” дає можливість стверджувати, що ВНЗ – важлива ланка у формуванні в студентів культури діалогічного спілкування, тобто культури взаємодії з партнером по навчальному спілкуванню. У процесі діалогічної взаємодії студенти не тільки збагачуються досвідом, а й одержують можливість стати особистістю, суб’єктом власного розвитку, впливати на інших людей. Лише у вищих навчальних закладах завершується набуття особистістю соціального досвіду, засвоєння норм поведінки в суспільстві, моральна підготовка до виконання трудової суспільно корисної діяльності, здатність адаптуватися в колективі.

Література

1. Мачуська І.М. Формування культури спілкування суб’єктів навчально-виховного процесу / І.М. Мачуська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 98–99.
2. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія спілкування і міжособистісних стосунків / Л.Е. Орбан-Лембрик // Соціальна психологія. – К., 2004. – Кн. 1. – 442 с.

ПРО ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ГОВОРІННІ В МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ-ЕКОНОМІСТІВ

У сучасних соціально-економічних умовах поняття англомовної професійно спрямованої комунікативної компетенції в говорінні постійно уточнюється і наповнюється новим змістом. Англійська мова – це мова науки, бізнесу, величезної кількості міжнародних організацій. Її поширенню сприяє Інтернет з його технологіями, який надає можливості необмеженого спілкування людей у будь-який час, переважно в усній формі, тому що це швидше та простіше. Завдяки процесам глобалізації все більше людей спілкуються англійською мовою, і кількість людей, які не є носіями мови перевищує кількість тих, для кого ця мова є рідною [8].

Мета статті – визначити основні компоненти англомовної професійно спрямованої компетенції в говорінні менеджерів-економістів і труднощі, з якими стикаються викладачі у процесі її формування у студентів. Під економістами ми розуміємо фахівців, які здобули кваліфікацію економіста та на своєму робочому місці обіймають посаду менеджера. Тому далі по тексту ми будемо називати їх менеджерами, враховуючи їх кваліфікацію.

Розробка поняття комунікативної компетенції належить таким вченим, як Е. Білесток (E. Bialystok, 1991), М. Кенел, М. Свейн (M. Canale and M. Swain, 1980), Д. Хеймс (D. Hymes, 1972), В. Літлвуд (W. Littlewood, 1998), П. Тейлор (P. Taylor, 1988), Дж.А. ван Ек (J.A. van Ek, 1986), Дж.М. Трім (J.M. Trim, 1990). Значний внесок у вдосконалення поняття комунікативної компетенції у вітчизняну і російську методику навчання ІМ зробили І.Л. Бім (2002, 2006), Н.Ф. Бориско (2002), Н.Д. Гальськова (2000), Р.П. Мільруд (2000), С.Н. Ніколаєва (2005, 2003), Є.С. Полат (2000), В.В. Сафонова (2001), Н.К. Скляренко (1999, 2004), О.Б. Тарнопольський (1999, 2002), В.Н. Топалова (1998), Н.В. Ягельська (2005), Л.Я. Личко (2009) та інші.

Сьогодні англійська мова перетворилася на інструмент спілкування між представниками різних країн. Терміни “англійська як міжнародна мова”, або “англійська мова як лінгва франка” набули значного поширення. Інтернаціоналізація англійської мови призводять до виникнення низки проблем у визначенні цілей її навчання: під час вивчення англійської мови студенти повинні навчитися спілкуватися не тільки з носіями цієї мови, а й навчитися розуміти її варіанти, так звану німецьку англійську, французьку англійську тощо. Підтвердженням необхідності навчання цих умінь є той факт, що до британських підручників додаються навчальні аудіотексти, де мовцями є представники різних країн. Існують підручники, які навчають студентів британському або американському варіанту англійської мови. На англомовному освітньому сайті Macmillan.com можна ознайомитися з особливостями різних видів англійської мови.

Все це впливає на вимоги, що традиційно висуваються до іншомовного спілкування стосовно швидкості, вимови, мовної правильності тощо. Однак основною вимогою в навчанні англійської мови є формування у студентів англomовної професійно спрямованої комунікативної компетенції, де під останньою розуміється здатність особистості здійснювати спілкування за допомогою мови, тобто передавати думки й обмінюватися ними у процесі взаємодії з іншими учасниками спілкування, правильно використовуючи систему мовних і мовленнєвих норм, та вибирати поведінку, що є адекватною ситуації спілкування [5]. Комунікативна компетенція включає знання і вміння користуватися цими знаннями в реальному житті. Під знанням розуміють все те, що людина знає свідомо і неусвідомлено про мову й інші аспекти використання мови, а вміння показують, наскільки якісно ці знання реалізуються в реальному спілкуванні [2].

Л.І. Бім вважає, що іншомовна комунікативна компетенція є здатністю й готовністю того, хто навчається, здійснювати іншомовне міжособистісне і міжкультурне спілкування з носіями мови в заданих стандартом/програмою межах [1]. Звідси випливає, що комунікативна компетенція являє собою наперед задані вимоги до освітньої підготовки тих, хто навчається (державне замовлення, стандарт). Треба відзначити, що ці стандарти не є набором застиглих формул, вони постійно змінюються, реагуючи на зміни, пов'язані з процесами глобалізації та інтернаціоналізації процесів спілкування.

Стосовно комунікативної компетенції мовця, то вона характеризується індивідуальністю й динамічністю, а рівень її сформованості виявляється у процесі спілкування [2].

Враховуючи вищенаведені дефініції, можна зробити висновок про те, що: а) іншомовна комунікативна компетенція студентів у говорінні характеризується певним набором вимог до їх знань і вмінь; б) ці знання та вміння в подальшому реалізуються у процесі іншомовного спілкування між мовцями, які є представниками різних культур; в) іншомовна комунікативна компетенція виявляється у процесі говоріння і характеризується унікальністю й неповторністю для кожного мовця. Англomовна професійно спрямована компетенція в говорінні майбутнього менеджера містить два головні компоненти: професійну компетенцію, тобто професіональні знання, вміння і здатність управляти людьми у процесі діяльності компанії; і компетенцію в говорінні, що зумовлена спеціальністю, посадою і рангом менеджера, яка і є предметом нашого аналізу.

На іншомовне говоріння менеджера впливають такі фактори:

1. Професійний зміст спілкування, який зумовлений його професійними функціями (планування, контроль, управління, організація бізнесу) та посадою і визначає характер спілкування.

2. Форми спілкування: монолог, інтерактивне спілкування.

3. Види спілкування:

а) зустрічі і дискусії (ділові зустрічі, засідання, переговори);

- б) надання інформації (презентації, інтерв'ю);
- в) телефонне спілкування;
- г) етикетне спілкування.

4. Теми, ситуації, проблеми спілкування.

5. Соціальні та комунікативні ролі співрозмовників у ситуаціях спілкування, програми поведінки кожної ролі відповідно до процесу розгортання комунікативних подій.

6. Стратегії комунікації.

7. Типи дискурсів і правила їх побудови.

8. Лінгвістичні засоби, які використовуються у процесі спілкування: макрофункції (опис, розповідь, коментар тощо); мікрофункції (ідентифікація, запитання, прохання тощо).

Все вищезазначене дало нам змогу дійти такого висновку: англomовна професійно спрямована комунікативна компетенція в говорінні майбутнього менеджера є його комунікативною здатністю вирішувати професійно спрямовані завдання в непередбаченому усному акті спілкування, де під здатністю ми розуміємо сукупність знань, умінь і навичок, які дають йому можливість реалізовувати їх для досягнення цілей комунікації.

Існують різні підходи до опису структури комунікативної компетенції, однак у цій статті ми дотримуємося моделі, яка була запропонована у “Європейських рекомендаціях з мовної освіти”. Відповідно до неї її складовими є лінгвістична компетенція, прагматична і соціолінгвістична компетенції, кожна з яких має свої особливості, пов'язані із професійною діяльністю майбутнього менеджера [2]. У реальному спілкуванні вони реалізуються за допомогою стратегічної компетенції. Цей поділ є умовним: усі складові взаємопов'язані одна з одною і не можуть існувати окремо.

У процесі навчання англійської мови у ВНЗ усі компоненти компетенції розвиваються на основі знань та вмінь, що були набуті в попередньому періоді навчання, однак через відсутність достатньої кількості навчального часу не всім їм приділяється рівномірна увага. Так, серед традиційних компонентів лінгвістичної компетенції (фонетична, лексична, граматична компетенція), що є значущими для говоріння, значне місце належить формуванню лексичної компетенції як специфічного компонента професійно спрямованої комунікативної компетенції, яка передбачає здатність вживати термінологію, що є релевантною для певної спеціальності в менеджменті (управління виробництвом, сервісна сфера, фінансами тощо). У професійному спілкуванні граматична компетенція мовця обмежена характером професійно спрямованих усних актів комунікації. Тому згідно із зазначеними вище факторами, що впливають на усно-розмовну діяльність менеджера, особливого значення набувають модальні дієслова, умовні речення, граматичні форми вираження ввічливості, що є важливими для переговорів, телефонного спілкування тощо [5]. Фонологічна компетенція студентів, яка в основному була сформована у період їх попереднього навчання, в процесі навчання у ВНЗ продовжує вдосконалюватися.

Соціолінгвістична компетенція містить у собі знання характерних рис поведінки і норм, що регулюють відносини між співробітниками всередині колективу підприємства; правил поведінки й етикету, прийнятих у сфері управління бізнесом і міжкультурним спілкуванням представників ділових кіл у конкретних ситуаціях; екстралінгвістичних знань. Вона пов'язана із практичним застосуванням англійської мови і являє собою знання та вміння, які дають змогу користуватися мовою в певному соціумі, і визначає вербальну та невербальну поведінку учасників спілкування [2; 4].

Соціолінгвістична компетенція виявляється в умінні студентів спілкуватися відповідно до певної ситуації спілкування та її контексту. Соціальні контакти великою мірою мають ритуальний характер. Вони спостерігаються у всіх актах повсякденного спілкування, таких як вітання, прощання, знайомство, початок і кінець зустрічей, нарад, телефонні переговори тощо. Для них характерна етикетна поведінка учасників, тобто “поведінка, у тому числі й мовна, за соціально, культурно й історично сформованими моделями в типових (стандартних) ситуаціях поведінки і взаємодії людей” [6, с. 29].

Етикетна модель включає вербальний компонент (певні мовленнєві формули, кліше, лексичні і граматичні структури, інтонаційні й вимовні характеристики мови) і паралінгвістичний компонент (міміка, жести, пози, дистанція між учасниками спілкування). Стиль висловлювання характеризується ввічливістю й одночасно стислістю і прямою (часто через відсутність часу) з метою зберегти добрі відносини. При передачі інформації ризик непорозуміння і двозначності висловлювання зводиться до мінімуму, висловлювання стає чітким, логічним, зрозумілим.

Соціолінгвістична компетенція нерозривно пов'язана із соціокультурною компетенцією. Протягом останнього десятиліття її поняття як складової комунікативної компетенції уточнювалося й розширювалося. Соціокультурна компетенція мовця містить у собі знання національно-культурної специфіки мовної поведінки носіїв мови, тих елементів соціально-культурного контексту, які є релевантними для породження й сприйняття мови з точки зору її носіїв, таких як: звичаї, традиції, правила, норми, соціальні умовності, ритуали, країнознавчі знання. Це також здатність користуватися ними для досягнення цілей спілкування.

Складність формування соціолінгвістичної компетенції як частини англійської професійно спрямованої комунікативної компетенції полягає в неоднозначності методичних проблем, що виникають у процесі навчання. Серед них такі:

- належність викладачів і студентів до однієї культури зумовлює ризик однобічної інтерпретації інофонічних соціокультурних і соціолінгвістичних явищ;
- динамічний характер поняття соціолінгвістичної компетенції, яка безпосередньо залежить від процесів (політичних, соціальних, культурних), що відбуваються не тільки в країні, мова якої вивчається, а й в усьому світі;

– необхідність постійного коректування змісту поняття соціолінгвістичної компетенції і програм навчання.

Наступним компонентом англомовної професійно спрямованої комунікативної компетенції є прагматична компетенція. Згідно з Д. Кристал, прагматична компетенція – це володіння мовою з точки зору її користувача, тобто вибір, який він здійснює, неприродність, якої він зазнає у процесі використання мови в соціальній взаємодії, а також вплив того, що висловлено, на інших учасників акту комунікації [8, с. 240]. Вона також передбачає використання мовцем мовних і паралінгвістичних засобів, що є адекватними ситуації і середовищу спілкування. Ця складова прагматичної компетенції тісно пов'язана із поняттям соціокультурної компетенції. Тому в декількох дослідженнях соціокультурна компетенція вважається частиною прагматичної компетенції.

Складовими прагматичної компетенції є дискурсивна й функціональна компетенції. Дискурсивна компетенція є здатністю студентів логічно об'єднувати речення з метою побудови зв'язних відрізків мовлення. Вона включає знання та вміння управляти мовленням у плані тематичної організації, зв'язності та логічної організації висловлювання, його стилю, реєстру, риторичної ефективності. Вона так само включає знання про правила функціональної побудови висловлювання відповідно до його мети, мікро- і макрофункцій та екстралінгвістичних факторів [2, с. 126].

Що стосується функціональної компетенції, то основне значення приділяється формуванню в майбутніх менеджерів функціональних умінь. Це забезпечує досягнення студентами рівня комунікативної достатності у володінні англійською мовою і дає змогу тим, кого навчають, “досягати цілей комунікації в заданих комунікативних умовах і припускає деякі відхилення від мовної норми, але не заважає процесу говоріння і правильному сприйняттю інформації” [7, с. 206]. У процесі спілкування майбутні менеджери навчаються самостійно використовувати готові мовленнєві формули, які відповідають певній ситуації спілкування та намірам мовця, і граматичні конструкції, наприклад, обіцянка дії (I'll make sure he gets the message. I'll tell her when she gets back), внесення пропозицій (I think, we should..., How about...?) тощо.

Однак слід звернути увагу на особливості, які пов'язані з формуванням у майбутніх менеджерів-економістів прагматичної компетенції. Співрозмовники, зазвичай, усвідомлюють, що у процесі спілкування вони повинні говорити один за одним, що деякі ситуації спілкування будуються за певними схемами, у яких мовець послуговується відповідними мовленнєвими формулами (прохання, вибачення тощо). У процесі спілкування співрозмовники дотримуються певних стратегій, що пов'язані із контекстом ситуації спілкування, яка враховує соціальну і психологічну дистанцію між співрозмовниками, реєстр спілкування.

За дослідженням В. Каспера, у формуванні прагматичної компетенції виділяються такі труднощі: 1) студенти не завжди переносять здобуті знання в нові ситуації спілкування. Вони намагаються буквально

інтерпретувати іноземною мовою деякі поняття, не аналізуючи контекст ситуації спілкування та мовленнєві формули, які їм відповідають. Вони недостатньо використовують формули ввічливості і не завжди диференціюють соціальну дистанцію в процесі спілкування; 2) студенти не завжди концентрують свою увагу на передачі змісту того, що вони мають сказати, і вважають більш важливою граматичну форму висловлювання; 3) вони часто неспроможні знайти розумне співвідношення між функціональним використанням мови, змістом висловлювання та його граматично правильним оформленням [11].

У процесі говоріння ці компетенції діють у комплексі та реалізуються за допомогою стратегій, що слугують зв'язком між вже сформованими компетенціями студента і тим, як він може їх використати для досягнення цілей висловлювання. Під стратегіями розуміються мовленнєві засоби, які застосовує мовець для мобілізації та балансу своїх ресурсів, активізації вмінь і навичок, для того, щоб задовольнити комунікативні потреби в певному контексті та успішно виконати поставлене завдання в найбільш економний можливий спосіб, залежно від його/її конкретної мети [2, с. 57]. Комунікативна стратегія може розглядатися як альтернативний план подолання труднощів у спілкуванні.

Набуті вміння використовуються мовцем у процесі спілкування, яке є багатогранним та неповторним для кожного учасника усної комунікації. Але, незважаючи на індивідуальні особливості мовців та численність професійних ситуацій спілкування менеджерів, можна виділити такі види спілкування: зустрічі і дискусії, надання інформації, телефонне спілкування. Через несформованість комунікативних вмінь у студентів виділяють такі труднощі, які виникають у них під час іншомовного спілкування:

1. Зустрічі і дискусії. Через відсутність особистого досвіду в цьому виді спілкування студенти не володіють стратегією комунікативного розгортання ситуацій, а також мовними формулами й кліше, характерними ситуаціям спілкування такого типу.

2. Надання інформації. Студенти не мають досвіду публічних виступів, не знають правил проведення презентацій, не володіють вміннями управляти і тому не здатні віддавати розпорядження, інструкції, тощо.

3. Телефонне спілкування. Студенти зазнають труднощів при розмові з партнером, якого вони не бачать, соромляться перепитувати, не вміють встановлювати контакт, закінчувати розмови, дотримуватися форм ввічливості у процесі розмови.

4. Етикетне спілкування. Студенти не завжди володіють формами етикету при встановленні особистих контактів; часто вони не відчують контекстуальної і значеннєвої різниці між деякими фразами, наприклад, *How are you?* та *How do you do?* [3].

Висновки. Таким чином, можна зробити висновок про те, що процес формування у студентів англomовної професійно спрямованої компетенції в говорінні має дуже складний характер. У своїй щоденній діяльності викладачу необхідно враховувати її багатокомпонентну структуру, посту-

пово формуючи у студентів необхідні вміння та мовну поведінку, що є адекватними до ситуації спілкування. Знання про труднощі формування у студентів англomовної професійно спрямованої компетенції дають викладачу можливість усвідомити прогалини в навчанні студентів та спрямувати свої зусилля на вироблення в них необхідних умінь, які дадуть їм змогу спілкуватися англійською мовою більш вільно та впевнено.

Література

1. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11–15.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К. : Ленвіт, 2003. – 261 с.
3. Личко Л.Я. Формування у майбутніх менеджерів-економістів англomовної професійно спрямованої компетенції в говорінні : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Лідія Яковлівна Личко ; Київ. нац. лінгвіст. ун-т. – К. : [б. в.], 2009. – 23 с.
4. Ніколаєва С.Ю. Сучасні тенденції мовної освіти в Україні / С.Ю. Ніколаєва // Міжнародний форум. Мовна освіта: шлях до Євроінтеграції : тези доп. (17–18 березня 2005 р.). – К., 2005. – С. 6–7.
5. Структура и содержание образовательного стандарта в области иностранного языка на основе компетентностного подхода. Компетенции и критерии оценки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.relod.ru/teachers/teachers_english/articles/.
6. Тарнопольский О.Б. Обучение этикету иноязычного повседневного педагогического общения в языковом вузе: предисловие к исследованию / О.Б. Тарнопольский // Иноземні мови. – 1999. – № 1. – С. 29–31.
7. Шубин Э.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам / Э.П. Шубин. – М. : Просвещение, 1972. – 350 с.
8. Crystal D. English as a Global Language / D. Crystal. – 2-nd ed. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 2003. – 229 p.
9. Ellis M. Teaching Business English / M. Ellis, C. Johnson. – Oxford : Oxford Univ. Press, 1994. – 238 p.
10. Crystal D. A dictionary of linguistics and phonetics / D. Crystal. – 2-nd ed. – Oxford : Oxford Univ. Press, 1985. – 340 p.
11. Kasper G. Can Pragmatic Competence Be Taught? University of Hawai'i [Электронный ресурс] / G. Kasper. – Режим доступа: <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>.

ЛУЧАНІНОВА О.П.

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВТНЗ ЯК ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА

На сучасному етапі людство переходить на інформативну стадію розвитку цивілізації, що зумовлює глибокі перетворення в усіх сферах суспільного життя. Наукова-технічна революція дає людині великі можливості щодо освоєння космічного простору, створення матеріальних благ. Але разом із значними змінами в галузі науки та техніки в суспільстві посилюються і негативні тенденції: зростання бездуховності, руйнування моральних орієнтирів, втрата ідеалів, злочинність, наркоманія, що згубно впливають на молодь.

На фоні гуманістичної кризи актуалізується роль вищої школи, базовим компонентом якої є гуманізація особистості в контексті духовно-морального становлення, засвоєння культурних загальнолюдських і національних цінностей. В Україні реалізується освітня реформа, в основу якої покладена нова філософія освіти. Змінюються мета, завдання, зміст освіти, підходи, педагогічне осмислення навчально-виховного процесу у вищій школі, основним соціально-педагогічним принципом якого і стала

гуманізація. Сучасна вища школа повинна орієнтувати зміст навчально-виховного процесу на загальнолюдські цінності, розвивати все краще, що є в історичному, духовному досвіді нашої країни. Проаналізувавши духовний розвиток студентської молоді в сучасних умовах, можна стверджувати, що кожний студент живе у площині соціально-економічних, політичних відносин. Склалася унікальна ситуація: сучасна молодь сповідує корисливі ідеали, забуваючи про вічні загальнолюдські цінності, маючи при цьому велику духовну спадщину. Духовний, моральний розвиток людини як індивіда не встигає за науково-технічним прогресом. Умови життєдіяльності людини, що змінилися у зв'язку із політичною ситуацією в країні (нова економічна політика, соціальний розподіл суспільства, переоцінка моральних цінностей), створюють великі перешкоди як для виховання особистості студентів, так і формування їхньої моральної позиції. На сьогодні незатребуваний великий виховний потенціал національної культури, що впродовж багатьох віків справляла потужний виховний вплив на моральне становлення молодого покоління. Людина, що підростає, гостро потребує певних етичних, моральних орієнтирів, а в реальному житті вона зустрічається з негативними моральними явищами і відсутністю стійкого морального стрижня. Водночас наш народ має стійкі національні традиції, цілісне уявлення про духовний ідеал, етичні вимоги до людини як особистості. Моральне виховання, якісно нові підходи до морального становлення особистості студента є головним завданням сучасної вищої школи. Моральні і духовні цінності декларуються, але спостерігається недостатня обґрунтованість практичних методик щодо реалізації нових підходів у вихованні студентів на практиці.

Мета статті – проаналізувати стан морального виховання у вищій школі, проблему оптимальних шляхів формування моральної особистості студента в умовах вищого технічного навчального закладу, розкрити роль гуманізації навчально-виховного процесу у ВНЗ як засобу морального та духовного відродження, віру в безмежні можливості людини, здатної зберегти духовні надбання нації, показати особливу роль моральних цінностей молодого покоління, на яке покладається майбутнє нації, держави, а також надати методичні рекомендації щодо створення планів виховної роботи кураторів.

У свідомості молоді уявлення про моральні цінності й духовний ідеал формуються в умовах соціальної та моральної суперечливості. У зв'язку з цим виникла потреба в їхньому цілеспрямованому формуванні, застосуванні особистісно орієнтованого підходу до виховання студентів.

У сучасних офіційних документах Міністерства освіти і науки України та в педагогічній літературі домінують такі завдання морального виховання учнівської молоді:

– розвиток національної свідомості, почуття національної честі й гідності, шанобливе ставлення до історії і культури країни;

- виховання поваги до Конституції, законів України, національної символіки, усвідомлення єдності громадянських прав та обов'язків, готовність у будь-який час стати на захист Батьківщини;
- вироблення наукового світогляду й політичної культури учнів та усвідомлення ними проблем, що стоять перед державою та світовою цивілізацією;
- залучення дітей до найважливіших загальнолюдських цінностей – ідеалів правди, добра, краси, справедливості, совісті, поваги до людини, доброзичливості, гостинності, щедрості, співчуття тощо.

Формування моральної особистості в умовах розвитку української державності – винятково важливе питання для суспільства.

У “Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті” відзначається: “Головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління, здатні навчатись впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства” [3, с. 4]. Нова роль освіти на сучасному етапі реформування – найважливіший чинник державної політики. Головною дійовою особою навчально-виховного процесу є учень, всі інші покликані створювати такі навчальні та виховні умови, завдяки яким учень успішно навчався б, самостійно здобував знання, був готовий до життєвих випробувань. Виховання стає особливим видом культури, бо змінюється сутність виховання. У всьому світі гостро дискутуються проблеми перебудови освіти, її змісту, соціального смислу навчання. Криза освіти є своєрідним відгуком на глобальні проблеми сучасності. Як зазначають сучасні педагоги С. Гончаренко, Ю. Мальований, “без освіти немає суспільства. Вона виконує одночасно культурні, громадські, економічні й естетичні функції, відтворює і розвиває інтелектуальний потенціал, який дає можливість суспільству рухатися вперед...” [1, с. 4].

Таким чином, актуальність нашої статті зумовлена суперечностями між об'єктивною необхідністю формування моральних цінностей студентів та неефективною виховною роботою сучасної освітньої системи; між необхідністю застосування якісно нових підходів і педагогічних технологій виховання студента як особистості та неможливістю реалізувати це завдання в рамках традиційної системи виховання, а також недостатньою розробленістю не тільки теоретичних основ означеної проблеми, а і шляхів практичного вирішення формування моральних цінностей студентів у навчально-виховному процесі технічного вищого закладу зокрема.

Внесок у розробку проблеми духовності і моралі зробили представники філософії екзистенціалізму А. Камю, Г. Марсель, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс. Свобода людини в їхньому розумінні пов'язана з реалізацією духовного ідеалу. Людина існує лише настільки, наскільки вона себе здійснила, несучи при цьому відповідальність за свій моральний вибір.

Велику увагу моральному вихованню приділяли Я.А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й.Т. Песталоцці та ін. Проблема духовності та особливості

формування моральних цінностей знайшла своє відображення у дослідженнях таких вітчизняних педагогів, як: Г.С. Сковорода, С.Ф. Русова, І. Огієнко, Я. Чепіга. У Росії питання вихованню молоді духовності вивчали М.О. Бердяєв, І.О. Ільїн, а також Н.К. Крупська, К.Д. Ушинський. Педагогічні погляди на людину як особистість, проблеми морального виховання особистості займають провідне місце у творчості Т.Г. Шевченка, Л.П. Українки, І.Я. Франка, М.М. Коцюбинського, Л.О. Толстого. Розглядали цю проблему філософи-ідеалісти С. Соловйов, С. Франк.

Окремим явищем у дослідженні моральності дитини, її ідеалів та моральних переконань є педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського. Пізнавально-ціннісний компонент духовного ідеалу людини найбільш досліджений представниками російської педагогіки.

Духовний світ людини з позицій психології вивчали Л.М. Архангельський, Л.С. Виготський, О.М. Леонт'єв; у педагогіці – Є.В. Бондаревська, Г.М. Мальковська, О.В. Сухомлинська. У психології розробка проблеми формування ціннісних орієнтацій та моральних якостей висвітлюється в працях А.П. Вірковського, Р.О. Гришковой, О.І. Зелінченко, А.О. Кияновського, І.В. Ковальчук, С.С. Огірка, Ж.В. Петрочко, Н. Сінкевич, І.П. Ящука. У спеціальній галузі психології і педагогіки трудової і професійної підготовки важливі передумови становлення особистісного підходу розроблялись у дослідженнях Г.О. Балла, І.А. Зязюна, Г.С. Костюка, Н.Г. Ничкало, О.М. Пехоти. Органічний зв'язок духовного і трудового виховання досліджував А.С. Макаренко. Теоретичні основи систематичного підходу до цілісного формування особистості, соціально-педагогічні проблеми виховання та освіти розроблені в працях І.Д. Беха, В.С. Болгаріної, М.Й. Боришевського, Г.Н. Філонова та інших. Проблема формування особистості розкрита в педагогічній спадщині Г. Ващенко, В. Вернадського.

На сучасному етапі представників педагогічної науки об'єднує спільне прагнення досліджувати процеси формування моральних цінностей, духовності, ціннісних ідеалів молоді на засадах нових педагогічних підходів. П. Єрмоленко розглядає моральні ідеали в процесі організації навчально-продуктивної праці. Заслужують на увагу сучасні дослідження Л. Бойко, К. Журби, які виховання духовності підлітків вивчали в умовах соціально-педагогічної системи "сім'я – школа – установи культури". З позицій гуманізації навчально-виховного процесу, громадянської освіти та духовності розглядають виховання учнів Р. Беланова, Л. Бондар, П. Вербицька, М. Семенов. До проблеми духовного виховання підростаючого покоління в системі позанавчальної діяльності зверталися у своїх працях та пошуках видатні вітчизняні педагоги І.Д. Бех, П. Блонський, І.А. Зязюн, Г.С. Костюк, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, С. Шацький.

Досвід виховної роботи на основі принципу гуманізму розкрито в публікаціях українських науковців (М.Ю. Красовицький, А.М. Малько, В.М. Оржеховська, О.В. Сухомлинська, Р.І. Чорновол-Ткаченко).

Однак і досі залишається малодослідженим питання практичного втілення формування моральних цінностей студентів на засадах особистісно

орієнтованого підходу, проблема оптимальних шляхів їх формування в умовах вищого технічного навчального закладу. Не розробляється проблема морального виховання студентів гуманітарного факультету металургійної академії. Аналіз наукових праць показує, що ця проблема набуває нової якості в сучасних умовах. У дослідженнях у сфері морального виховання здебільшого порушуються проблеми духовного просвітництва молоді без врахування нових підходів як у навчанні, так і вихованні. На нашу думку, у навчальному процесі студенти повинні здобути не тільки знання, а й моральні переконання та цінності, нагромаджувати досвід моральних вчинків. Не приділялося належної уваги питанням формування моральних цінностей з урахуванням психологічних, індивідуальних особливостей студентів. Не вирішена проблема формування моральних цінностей, ідеалів як системи моральної рефлексії. Певна частина студентів має низький рівень сприйняття моральних понять, норм поведінки, а найголовніше: така частина студентів не відчуває духовної потреби у самовихованні моральних цінностей на прикладі духовного ідеалу нації. Вважаємо, що моральний потенціал і стан виховної роботи у ВНЗ з формування моральних цінностей студентів використовується не повною мірою. При вивченні сучасного стану морального виховання студентської особистості, рівня сформованості моральних цінностей у процесі навчання (гуманітарні предмети) нами були виявлені такі недоліки:

- виховна робота становить собою набір стандартних заходів морально-просвітницького характеру;
- у виховних планах кураторів відсутні заходи, пов'язані з формуванням моральних цінностей;
- виховання здійснюється як моносуб'єктний процес, у ході якого студент стає лише об'єктом впливу;
- недостатня увага приділяється досягненню нагромадженого морального досвіду суспільства, формуванню моральної свідомості, системи моральних цінностей;
- у навчальному процесі немає місця моральній рефлексії, здатності студентів критично оцінювати свої вчинки;
- виховні завдання, які ставлять викладачі, не мають системи у плані морального виховання;
- моральні якості особистості у процесі навчання залишаються без попиту;
- завдання виховного процесу плануються за старими методиками, оскільки не підкріплені відповідним забезпеченням;
- відсутня підтримка кураторів методичною літературою виховного характеру.

Розрізнені спроби підвищити рівень моральної вихованості студентів не завжди мають позитивний результат. Для цієї мети необхідна технологія, нові підходи в гуманізації навчально-виховного процесу, а саме: особистісно орієнтований підхід, що полягає у створенні викладачем

умов для вияву в студентах потреби в самопізнанні і саморозвитку, є джерелом виховання у вищій школі. Якщо знання студентів є продуктом їхньої власної діяльності, то вони стають їхніми переконаннями, вони бачать у них особистісний смисл. Таким чином, виникає особистісне ставлення до того, чим займається кожен студент окремо, виникають стійкі позитивні якості особистості, здобуті, вирощені власним досвідом. На рисунку показано місце морального виховання студентів у виховній системі вищого навчального закладу.

Аналіз анкет, результати бесіди зі студентами показали, що в технічному ВНЗ взаємодія куратора зі студентами закріпленої за ним групи є досить слабким ланцюгом у виховній роботі. Цьому є багато причин, і однією з них є недостатнє методично-виховне забезпечення куратора. Важливою ланкою у виховній роботі куратора є розвиток моральних якостей особистості студента, які необхідні йому і як професіоналу, і як людській особистості. На кафедрах факультету організовуються різні виховні заходи морального спрямування.



Рис. Місце морального виховання у виховній системі ВНЗ

Багаторічний досвід роботи куратором показав, що справжнім помічником є педагогічна книга куратора, в якій систематизовано всі форми роботи зі студентами.

Структуру книги можна вдосконалювати, створювати нові рубрики. Пропонуємо орієнтовний зміст педагогічної книги куратора студентської групи гуманітарного факультету металургійної академії:

1. Титульна сторінка.
2. Концепція виховної роботи в академії.
3. Обов'язки та права куратора.
4. Список студентів.
5. Індивідуальна сторінка на кожного студента.
6. План виховної роботи гуманітарного факультету на поточний рік.
7. План виховної роботи куратора на перше, друге півріччя.
8. Аркуш “На контролі куратора”.
9. Тематика годин спілкування зі студентами.
10. Педагогічні спостереження.
11. Щоденник куратора.
12. План самовдосконалення куратора.
13. Схема самоаналізу виховного заходу.
14. Зразки анкет (профорієнтаційні, на психологічну сумісність).
15. Зразок виховного заходу для першокурсників.
16. Педагогічний довідник.
17. Робота з батьками.
18. Рубрика “Куратору – на замітку”.
19. План методичних семінарів із виховної роботи для кураторів.
20. Творчі здобутки куратора (сценарії, тематичні вечори тощо).

Педагогічна книга друкується редакційно-видавничим відділом академії для потреб факультету і розрахована на чотири роки. Таким чином, куратор нагромаджує досвід виховної роботи зі студентами, має під рукою арсенал методів і форм виховної роботи. Окремі розділи книги для зручності мають електронну версію (плани, анкети тощо). Маючи на озброєнні таку книгу, куратор зможе якісно виконувати як організаційну, так і виховну роботу зі студентами, удосконалювати форми і методи виховання. Для морального виховання студентів актуальними є такі форми роботи: тематичні вечори морального спрямування, акції милосердя, волонтерська робота з ветеранами, робота клубу “Берегиня” та психолого-педагогічного клубу, зустрічі з видатними людьми академії, шефська робота в дитячому будинку тощо.

Студенти гуманітарного факультету металургійної академії беруть активну участь у виховних заходах, є ініціаторами акцій милосердя, що допомагає їм стати активними учасниками студентського життя, носіями добра, правди і моральності. Головне, що це добровільна робота серця і душі.

Висновки. Отже, можна зробити висновок, що висока духовність, моральність є творчим індивідуальним актом, внутрішнім проявом духовності людини, за допомогою якого високоморальна людина узгоджує

свою діяльність з вищими загальнолюдськими духовними цінностями і водночас визначає свій індивідуальний шлях приєднання до них. На жаль, багато людей “зрозуміли гірку істину, що без духовності і моралі жити легше і вигідніше. Отже, проблема виховних можливостей вищої школи, суспільства залишається гострою й актуальною як для теорії, так і для практики”, – констатує М.Ю. Красовицький [2, с. 20]. Дійсно, на педагогів-дослідників покладається завдання з інтеграції ідей минулого, передового досвіду сучасного з метою створення якісно нової методики морального виховання студентської молоді.

Література

1. Гончаренко С. Гуманізація і гуманітаризація освіти / С. Гончаренко, Ю. Мальований // Шлях освіти. – 2001. – № 2. – С. 2–6.
2. Красовицький М.Ю. На власні очі: Проблеми морального виховання учнів у теорії і практиці вітчизняної та американської педагогіки / М.Ю. Красовицький ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 1998. – 159 с.
3. Національна Доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. – 2002. – № 33. – 23 квітня.

МАЗІН В.М.

ПЕРСПЕКТИВНІ ШЛЯХИ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ З ПОЗИЦІЙ КОМПЕТЕНТНІСТНОГО ПІДХОДУ

Досвід показує, що в ряді професійно зумовлених ситуацій виникає питання про методику діагностики рівня виконання тренером-викладачем своїх професійних обов'язків, наприклад, при проведенні конкурсу на заміщення вакантної посади або складанні характеристики вже працюючого фахівця при переході на іншу роботу. Проте на сьогодні не розроблено зручного і технологічного інструмента діагностики якості професійної діяльності тренерів-викладачів з різних видів спорту.

Шляхи вирішення цього завдання започатковані в дослідженнях Г.І. Хозяїнова [11], А.К. Маркової [7], Г.В. Єльнікової, В.І. Маслова [4] та інших дослідників. Найбільш спорідненим з проблемою нашого дослідження є варіант діагностики відповідності студентів факультетів фізичного виховання професійним вимогам, запропонований Д.О. Перепльотчиковим [8]. Утім, автор, цілком доречно використовуючи положення кваліметрії – наукової дисципліни, предметом якої є методи кількісного оцінювання якості тієї чи іншої продукції або діяльності, не приділяє достатньої уваги вихідним теоретичним положенням емпіричного дослідження, що, на нашу думку, є суттєвим недоліком, оскільки кваліметрія професійної діяльності у будь-якій галузі має базуватися на цільному теоретичному фундаменті. Не зважаючи на це, положення автора можуть бути покладені в основу нашого емпіричного дослідження, за умови певного доопрацювання в контексті задекларованої вище проблеми.

Мета статті – обґрунтування теоретичного базису оцінювання якості професійної діяльності тренерів-викладачів з різних видів спорту, а також визначення перспективних шляхів створення відповідної діагностичної методики.

Як показав аналіз літератури, існує декілька концепцій оцінювання результатів професійної діяльності, які є теоретичною основою і провідним орієнтиром при розробці компонентів відповідних діагностичних систем, серед яких найбільшого поширення в емпіричних дослідженнях набули підходи, засновані на визначенні рівня професіоналізму (Н.В. Гузій, Б.А. Дьяченко, Г.І. Хозяїнов та ін.), готовності до професійної діяльності (В.О. Войчук, М.Т. Данилко, Р.П. Карпюк та ін.), сформованості окремих якостей працівника (С.Б. Єлканов, Ю.М. Кулюткін, І.В. Шиманович та ін.).

Серед концептуальних підходів до оцінювання професійної діяльності найбільш актуальним та продуктивним виступає компетентнісний підхід, в основу якого покладена ідея про те, що мірою відповідності знань, умінь та досвіду людини реальному рівню складності виконуваних завдань виступає категорія “компетентність”, рівень якої визначається за допомогою низки характеристик – компетентностей.

На користь вибору компетентнісного підходу як теоретичної основи нашого емпіричного дослідження можна навести такі аргументи:

- компетентнісна парадигма сьогодні є загальноприйнятою світовою професійно-освітньою спільнотою, що відображено в низці міжнародних документів;

- основи компетентнісного підходу добре розроблені вітчизняними та зарубіжними дослідниками (А.О. Вербицький, О.І. Гура, І.А. Зимня, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, Д. Равен, А.І. Субетто, Р. Уайт, Д. Хаймс, Н. Хомський та ін.);

- цей підхід дає об’єктивну методологічну основу для кількісного оцінювання якості професійної діяльності через кількісне оцінювання її окремих характеристик – компетенцій;

- компетентнісний підхід в основу діагностики ставить саме прагматичний, предметний аспект професійної діяльності, що відповідає специфіці нашого дослідження.

Виходячи з вищенаведеної аргументації, приймаємо положення компетентнісного підходу як імперативи нашого наукового пошуку. Визначившись з відправною точкою дослідження, зосередимо зусилля на розкритті змісту усталених термінів, таких як “компетенція” і “компетентність”, що дасть змогу запобігти термінологічним непорозумінням.

Сьогодні в освітній практиці країн Західної Європи та США під компетентністю розуміють міру відповідності знань, умінь та досвіду людини реальному рівню складності виконуваних завдань і проблем, що нею вирішуються [2, с. 42]. У цьому ж руслі трактують поняття “компетентність” В.І. Байденко, А.О. Вербицький, О.І. Гура, М.Д. Ільязова, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, А.В. Шишко, у найбільш загальному вигляді

розуміючи під нею загальну здатність та готовність людини до діяльності, заснованої на знаннях та досвіді, які зорієнтовані на самостійну участь особистості у процесах життєдіяльності, зокрема навчання та праці.

Важливим термінологічним питанням наукового забезпечення професійної підготовки різних категорій спеціалістів виступає зміст поняття “компетенція”, а також співвідношення змісту цього поняття зі змістом поняття “компетентність”.

Аналіз джерел свідчить про те, що в науковому обігу виділяються два підходи до розуміння співвідношення понять “компетентність” і “компетенція”. Так, Л.Н. Болотов, В.С. Ледньов, Н.Д. Нікандров, М.В. Рібаков, по суті, ототожнюють поняття “компетентність” і “компетенції”, вважаючи, що компетенція є “сферою відношень, що існують між знанням та дією в людській практиці”, при цьому “... термін “компетентність” використовується в тих самих значеннях” [5, с. 12].

Представники іншого підходу диференціюють означені поняття. Вони виходять із того, що “компетентність” та “компетенції” співвідносяться як загальне та особливе. Так, у працях І.А. Зимньої, А.І. Субетто компетентність розглядається як така, “...що ґрунтується на знаннях, інтелектуально та особистісно зумовлена соціально-професійна життєдіяльність людини” [5, с. 14], а компетенції – як компоненти, які несуть у собі “міру якості”, відображаючи рівень або ступінь, з якими людини здатна реалізувати свої знання та вміння у життєдіяльності [10, с. 9]. Іншими словами, з позицій названих авторів компетентність виступає актуальним проявом комплексу компетенцій, які визначають її зміст [5, с. 17].

У нашій статті вважаємо за доцільне розмежовувати значення термінів “компетентність” та “компетенція”, оскільки це дає можливість більш точно оперувати ними. При цьому під компетентністю будемо розуміти загальну здатність і готовність людини до діяльності, заснованої на знаннях та досвіді, які зорієнтовані на самостійну участь у процесах життєдіяльності, а під компетенцією – її компоненти, які несуть у собі “міру якості”, відображаючи рівень або ступінь, з якими людина здатна реалізувати свої знання та вміння у життєдіяльності. При цьому компетенції (професійно-функціональні знання та вміння) забезпечують його прив’язку до конкретного об’єкта, предмета праці.

Формулювання термінологічних вихідних положень дає змогу перейти до питань емпіричного дослідження компетентності тренера-викладача. Теоретичне підґрунтя для цього знаходимо у працях А.І. Субетто, який вважає, що будь-яку діяльність можна операціоналізувати, тобто представити її у вигляді паралельно-послідовної системи операцій із певними кваліфікаційними вимогами до рівня їхнього виконання. Цю систему кваліфікаційних вимог, що визначаються трудовою діяльністю, А.І. Субетто пропонує назвати квалітетом трудової операції, а сума квалітетів становитиме квалітет трудової діяльності. Цей квалітет діяльності є ідеальним образом компетенції, яку повинна мати людина, яка виконує цю діяльність із відповідною якістю. Іншими словами, ізоморфізм між

системою компетенцій і системою квалітетів діяльності зумовлює готовність фахівця виконувати цей вид діяльності [10, с. 59].

Положення, експліковані А.І. Субетто, закладають основу для побудови структурно-функціональної моделі компетентності тренера-викладача. Для створення такої моделі необхідне проведення окремого дослідження, план якого опишемо нижче у загальному вигляді.

На першому етапі планується розробка карти експертної оцінки, де як змістовні ознаки виступатимуть функціональні завдання та обов'язки тренера-викладача, зазначені в класифікаторі професій [6], уточнені в ході обговорення їх із працюючими тренерами. Далі буде проведене анкетування, у ході якого експерти (тренери ДЮСШ м. Запоріжжя) обиратимуть з цього переліку від трьох до восьми найбільш важливих завдань та обов'язків і оцінювати їхню значущість у балах – від 1 (мінімум) до 10 (максимум). Підсумком етапу, за нашим задумом, має стати обґрунтоване визначення мінімально достатніх характеристик тренера, необхідних для якісного виконання ним професійних функцій.

На другому етапі здійснюватиметься обробка результатів анкетування, а також їхнє опрацювання за допомогою пакета факторного аналізу статистичного програмного пакета (Statistica, SPSS тощо) з метою встановлення факторної структури обов'язків і завдань. По суті, визначені фактори відобразатимуть найбільш важливі напрями роботи тренера, тому є всі підстави розглядати їх як компетенції.

На третьому етапі необхідно описати визначені компоненти через вихідні ознаки, іншими словами, конкретизувати бажані професійні характеристики тренерів, що дасть змогу отримати в явному вигляді параметри, які можуть бути безпосередньо виміряні. На цьому етапі доцільно використовувати положення компетентнісного підходу про те, що кожна з компетенцій у складі будь-якої компетентності має явні чи неявні ознаки когнітивної, діяльнісної та ціннісної складової [1, с. 41; 5, с. 15]. Згідно із зазначеним положенням, зміст кожного з компонентів компетентності становлять компетенції, що ґрунтуються: по-перше, на особистісних позиціях, установках, які зумовлюють психологічну готовність до реалізації компетенції, а також здатність регулювати її прояв адекватно до тієї чи іншої ситуації; по-друге, знаннях засобів, програм виконання дій, шляхів вирішення професійних завдань; по-третє, уміннях, навичках, що є результатом досвіду реалізації знань.

Змістове наповнення теоретичної конструкції, заснованої на описаних вище вихідних позиціях, визначатиметься евристичним методом, сутність якого полягатиме в цілеспрямованому відборі інформативних характеристик професійної діяльності тренерів-викладачів шляхом відкидання завідомо неінформативних. При цьому можна обмежитися двома-трьома найбільш важливими характеристиками по кожному з професійних функціональних обов'язків, формулюючи їх у вигляді концентрованих коротких висловів за допомогою іменників: “здатність”, “навички”, “знання”, “готовність”, “прихильність”, “розуміння”, “відповідальність” тощо [1, с. 33].

Завдяки такій послідовності дій ми отримаємо структурно-функціональну модель, до складу якої входять компоненти, що інтегруватимуть найважливіші професійні завдання та обов'язки тренерів-викладачів, рівень сформованості яких може бути розкритий через конкретні установки, знання та вміння.

Наступним логічним шагом стане трансформація структурно-функціональної моделі компетентності в діагностичний інструментарій. Загальний алгоритм для цього матиме такий вигляд: прийняття кожного виділеного напрямку (компонента) за фактор впливу на загальну компетентність з визначенням вагомості цього фактора (сума вагомості факторів має дорівнювати одиниці), добір до кожного фактора змістових критеріїв, які б слугували показниками змісту діяльності певного напрямку, добір до кожного критерію показників його прояву (конкретний перелік знань, умінь, установок).

Для визначення вагомості кожного з факторів, услід за Д.О. Переплютчиковим, пропонуємо таку процедуру: експерти, якими виступатимуть тренери-викладачі, відповідають на питання анкети, у якій пропонується оцінити важливість чотирьох складових компетентності тренера, розподіливши між ними 10 балів. На основі заповнених анкет створюється матриця, у строках якої – номер респондента, у стовпцях – напрям діяльності, комірцях – оцінка, поставлена експертом. На основі цієї матриці визначається середнє арифметичне за кожним стовпцем, яке й виражає питому вагу кожного окремого фактора [8].

У разі використання вже розробленого і представленого в науковій літературі зведеного бланку оцінки, а також алгоритму обчислення індексу професійної компетентності [8] для цілей нашого дослідження легко перейти до створення діагностичного інструментарію на основі найпоширеніших електронних таблиць (Excel, Calc та ін.).

Після отримання масиву даних з використанням розробленого інструмента нам потрібно буде зробити лінгвістичне розпізнавання якісного рівня професійної компетентності тренерів на основі нечіткого класифікатора, інакше кажучи, визначити кількість рівнів професійної компетентності тренерів-викладачів, а також дати назву цим рівням.

Виходячи з того, що кількість рівнів, з одного боку, має спростувати аналіз результатів дослідження, а з іншого – бути достатньою для точної диференціації стану досліджуваних, ми обмежимося трьома якісними рівнями: низьким, середнім, високим. Процедура знаходження меж цих рівнів засновуватиметься на визначенні середнього арифметичного (m) і стандартного відхилення (σ) (при гіпотезі про нормальність розподілу вибірки). Межа низьких балів визначатиметься на основі: $m - \frac{2}{3}\sigma$; межа високих балів – $m + \frac{2}{3}\sigma$. При такому способі нормування середньому рівню відповідатиме 50% результатів вибірки [9].

Висновки. Як теоретичний базис оцінювання якості професійної діяльності тренерів-викладачів різних видів спорту доцільно використовувати положення компетентнісного і кваліметричного підходів. При

цьому перспективним шляхом визначення якості професійної діяльності окресленої категорії працівників виступає створення методики, яка має включати: алгоритм експертного оцінювання, дотримуватися якого допомагає спеціальний бланк, створений на основі структурно-функціональної моделі відповідної компетентності; процедуру визначення факторної ваги кожного складника компетентності; алгоритм обчислення індексу професійної компетентності; нечіткий класифікатор, який має три якісні рівні: низький, середній, високий.

Наступним етапом нашого дослідження вважаємо реалізацію плану перетворення методики в конкретний інструментарій, а також проведення дослідження на вибірці магістрів спеціальності 7.01020201 – Спорт, які пройшли увесь курс навчальної практики, із залученням експертів – керівників та тренерів – викладачів спортивних шкіл.

Література

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : метод. пособ. / В.И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
2. Глоссарий терминов профессионального образования и рынка труда. – М. : Центр изучения проблем профессионального образования, 2001. – 63 с.
3. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія / О.І. Гура. – Запоріжжя : ГУ “ЗІДМУ”, 2006. – 332 с.
4. Єльнікова Г.В. Моделювання управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу [Електронний ресурс] / Г.В. Єльнікова, В.І. Маслов. – Режим доступу: <http://www.kafmo.kiev.a/>.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
6. Класифікатор професій ДК 003:2005 (На заміну ДК 003-95). – [Чинний від 2006-01-04]. – К. : Держспоживстандарт України, 2005. – (Національні стандарти України).
7. Маркова А.К. Психология труда учителя : кн. для учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
8. Переплотчиков Д.О. Методика діагностики рівня професійної готовності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до організації діяльності ДЮСШ / Д.О. Переплотчиков // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. – 2010. – № 3. – С. 63–66.
9. Попов О.А. Пример вычисления норм теста [Электронный ресурс] / О.А. Попов // Сайт “Статистика в психологии и педагогике”. – Режим доступа: <http://psystat.at.ua/publ/2-1-0-24>.
10. Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А.И. Субетто. – СПб. ; М. : Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2006. – 72 с.
11. Хозяинов Г.И. Определение уровня профессионализма преподавателя / Г.И. Хозяинов // Труды ученых ГЦОЛИФКа: 75 лет : ежегодник. – М., 1993. – С. 149–156.

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ-МІЖНАРОДНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасна вища школа перебуває у складному середовищі активних трансформацій у суспільстві, що спонукає викладачів ВНЗ переосмислювати способи підготовки майбутніх фахівців на основі використання оптимальних педагогічних технологій і відмови від усталених традицій і стереотипів у навчанні студентів. Застосування ефективних технологій навчання стає пріоритетною потребою на ринку освітньо-виховних послуг і визначає напрями й способи опанування студентами необхідних професійних знань і вмінь. Адже для більшості людей знання набувають конкретного прагматичного і продуктивного змісту як джерело прибутку, самовираження, самовдосконалення, особистісного зростання тощо. Відтак, набуває актуальності застосування педагогічних технологій, які краще пристосовують людину до труднощів буття у складному перманентно нестабільному світі [3, с. 15]. Такий підхід до фахової підготовки студентів передбачає впровадження активних форм і методів навчання, які становлять основу інтерактивних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що використання засобів інтерактивних технологій в освітньому процесі вищої школи привертає увагу багатьох науковців. Зокрема, обґрунтування технологічних аспектів упровадження інтеракцій у навчально-виховний процес здійснювали С. Кашлев [1] і В. Мельник [2]; проблемі диференціації активних та інтерактивних методів і тлумаченню основних понять інтерактивного навчання приділяли увагу в наукових дослідженнях О. Пометун [5] і М. Скрипник [6]; особливості використання засобів інтерактивних технологій у вищій школі досліджувала І. Мельничук [3] та ін.

Невирішеною частиною загальної проблеми є дослідження інтерактивних технологій у підготовці фахівців, зокрема, економістів-міжнародників.

Мета статті – охарактеризувати особливості інтерактивних технологій як фактора підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців сфери міжнародної економіки.

Підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців економічної сфери є однією з найактуальніших проблем на сучасному етапі розвитку суспільства і вивчається як у методичній науці, так і в процесі дослідження практики навчання студентів у вищій школі цього профілю. Розвиток міжнародних відносин потребує кваліфікованих фахівців зовнішньоекономічної діяльності, які здатні будувати ефективну міжособистісну взаємодію на всіх рівнях з партнерами різних культур і різних країн. Відтак, актуалізується проблема формування у майбутніх економістів-міжнародників умінь здійснювати професійні міжособистісні контакти на високому рівні комунікативної компетентності, що залежить від якості гуманітарної підготовки студентів, на основі знань психо-

логічних, педагогічних дисциплін та іноземної мови. Розв'язання цієї проблеми передбачає вдосконалення змісту, форм, методів, способів, засобів і технологій навчання, які базуються на міжособистісній взаємодії учасників освітнього процесу і дають змогу підготувати фахівців до ефективних професійних відносин у майбутньому.

Через існування великої кількості педагогічних технологій у вітчизняній і зарубіжній практиці перед викладачами постає проблема: виокремлення для використання найбільш оптимальної технології підготовки майбутніх фахівців, що має високу ефективність у педагогічній практиці, відповідає поставленим цілям і завданням розвитку студентів, реалізується завдяки можливості систематичного використання, доступності, розвивальному характеру й усвідомленню викладачем критеріїв її ефективності.

Дослідження і досвід практичної роботи підготовки майбутніх економістів-міжнародників дали змогу виявити суперечності між: зростаючим обсягом навчального матеріалу з дисциплін фундаментального та професійного циклів і традиційними методиками навчання студентів з цього напрямку підготовки; вимогами сучасного розвитку відносин між державами до фахівців зовнішньоекономічної діяльності і практикою застосування у вищій школі інноваційних педагогічних технологій на основі посиленої міжсуб'єктної взаємодії; необхідністю обов'язкової практичної підготовки фахівців до конструювання ефективних міжособистісних відносин і недостатнім використанням таких педагогічних технологій, які б забезпечили розвиток умінь студентів здійснювати ефективну взаємодію на міжособистісному рівні. Відтак, набуває актуальності проблема розкриття сутності педагогічних технологій, що передбачають навчання студентів будувати ефективні міжособистісні відносини. Такими технологіями визнаються технології інтерактивного навчання.

Упровадження будь-яких педагогічних інновацій у навчальний процес ВНЗ спрямовано на вдосконалення методики підготовки майбутніх фахівців з вищою освітою. Застосування інноваційних методів, прийомів, засобів має системно-алгоритмічний характер, що є основною ознакою технологічності педагогічних процесів. Термін "технологія" (з грец. – наука про мистецтво) вважається одним із найбільш уживаних понять у сучасній науковій літературі педагогічного спрямування й означає педагогічну діяльність, що максимально реалізує в собі закони навчання, виховання та розвитку особистості і є одним із компонентів педагогічного процесу, які шляхом послідовної реалізації сукупності способів педагогічної взаємодії гарантують вирішення педагогічних завдань [1, с. 8].

Водночас, розглядаючи сутність поняття "педагогічна технологія" в історичному ракурсі, слід зазначити, що її розуміння і тлумачення зазнавало певних змін. Так, у 40–60-х рр. ХХ ст. її розглядали як методику застосування технічних засобів навчання (від аудіовізуальних до засобів

програмованого навчання), що ґрунтувалася на основі системного підходу в дослідженні педагогічних явищ та процесів.

У наступне десятиліття, коли модернізація освітнього середовища стала необхідною умовою навчально-виховного процесу, спостерігається розширення тлумачення педагогічної технології як дослідження і застосування принципів оптимізації навчального процесу на основі новітніх досягнень науки і техніки. У педагогіці того часу методи навчання групуються на “пасивні” та “активні”, залежно від участі студентів (або учнів) у навчальній діяльності. На межі 80–90-х рр. ХХ ст. педагоги виявляють зацікавленість методами, які стимулюють навчально-пізнавальну активність учасників освітнього процесу. До активних методів зараховували самостійну роботу, проблемні і творчі завдання, діалогічні ситуації, що розвивають творче мислення. Інтенсивне використання методів, які ґрунтуються на активній міжособистісній взаємодії, зумовило виникнення педагогічних технологій інтерактивного навчання, які стали широко застосовуватися в останні два десятиліття.

Сутність інтерактивного навчання розкривається через тлумачення терміна “інтерактив” (від англ. interact, де inter – взаємний і act – діяти), що означає здатність до взаємодії. Тому, на думку науковців, зміст цієї педагогічної технології полягає в тому, що навчальний процес у контексті діалогу – це постійна активна взаємодія та спілкування його учасників, тобто інтеракція [1, с. 18; 2, с. 15]. Відтак, у психолого-педагогічних дослідженнях багатьох авторів особлива увага приділяється технологіям інтерактивного навчання, оскільки “інтерактивні підходи сьогодні є найбільш ефективними, бо ставлять того, хто шукає знань, в активну позицію їх самостійного освоєння... і шукача істини” [4, с. 225].

Використання педагогічних інновацій, що базуються на інтерактивній взаємодії між учасниками навчального процесу, вимагає від викладача вищої школи дотримання певних вимог у застосуванні інтерацій, а саме:

1) на основі акцентування уваги на важливості діяльнісного підходу в організації навчання студентів необхідно визначати і враховувати критерії ефективності інтерактивного навчання;

2) у процесі конструювання занять з використанням інтерацій необхідно вибирати такі інновації, які будуть оптимальними у вищому навчальному закладі для навчання майбутніх економістів-міжнародників;

3) вибір інтерактивних методів має базуватися на прогнозуванні і результативності високої ефективності обраної інновації в педагогічній практиці;

4) застосування будь-яких інтерактивних методів має відповідати поставленим цілям і завданням розвитку особистості студента і підготовки майбутнього фахівця;

5) використання педагогічних інновацій має здійснюватися за умови систематичності та доступності у їх застосуванні;

б) інновації в навчальному процесі підготовки майбутніх економістів-міжнародників мають розвивальний характер у формуванні компетентного фахівця.

Інтерактивне навчання, яке дедалі частіше застосовується в навчально-виховному процесі вищої школи, дослідники розглядають з різних аспектів, а саме:

- з точки зору філософії – як діалектичний процес;
- за орієнтацією на особистісні структури характеризується водночас як інформаційне й операційне навчання;
- за характером змісту являє собою сукупність методів, що мають загальноосвітнє, соціально-психологічне, педагогічне, культуротворче наповнення;
- за механізмом засвоєння – як асоціативно-рефлекторне навчання;
- за основним фактором розвитку – як соціогенне явище;
- за підходом до особистості як таке, що має антропоцентричне спрямування;
- за методами, що переважають, – як проблемно-діалогічне, пояснювально-ілюстративне навчання;
- за кооперацією учасників – як групове, парне, фронтальне, індивідуальне;
- за організаційними формами – як альтернативне традиційному класно-урочному, як інноваційне навчання, за умов якого заняття проводяться в активній формі. Виділяють такі різновиди: проблемна лекція, семінар, брейн-стормінг, психодрама, диспут, дебати, діалоги, полілоги, прес-конференції, ділові та дидактичні ігри, інсценування, тренінги тощо [2].

Відтак, можна стверджувати, що застосування інтерактивних технологій у підготовці майбутніх економістів-міжнародників спрямовується на стимулювання різних видів природної активності студентів, а саме:

- розумової (інтенсивність мислення, генерування ідей, висловлювання припущень, проектування, конструювання, моделювання, дослідження, виявлення творчої уяви, зосередженості, уваги, спостережливості, здійснення аналітико-синтетичних операцій);
- емоційної, яка відображається в емоційному напруженні та особистісних переживаннях під час участі студентів у інтеракціях;
- соціальної, що полягає в імітації виконання професійних ролей, обміні думками, виявленні особистісного ставлення до професійних дій тощо;
- фізичної активності у практичній діяльності.

Усі зазначені фактори виявлення природної активності спонукають студентів до особистісного розвитку, самовизначення, персоналізації, соціального ототожнення, формування професійної ментальності, що набуває особливої значущості для фахівців сфери міжнародної економіки, які в майбутньому в процесі професійної діяльності постійно перебуватимуть у ситуаціях міжособистісної взаємодії із суб'єктами своїх професійних дій.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу виокремити різні підходи до класифікації інтерактивних методів навчання. Наприклад, у класифікації М. Скрипника виділено такі групи інтеракцій, як:

- інформаційні, що базуються на використанні діалогічної взаємодії учасників навчання з метою розширення інформаційного поля;
- пізнавальні, що призначаються для поповнення, систематизації і творчого вдосконалення професійних знань, умінь і навичок;
- мотиваційні, за допомогою яких студенти визначають особистісне ставлення до діяльності учасників інтерактивної взаємодії та самого себе;
- регулятивні, завдяки яким встановлюються та приймаються певні правила діалогічної взаємодії учасників навчального процесу [6, с. 32–43].

В іншій класифікації інтерактивних методів (за В. Мельник) виокремлюються три групи інтеракцій:

1) превентивні (створення груп, розподіл ролей, консультація, репетиція);

2) імітаційні (інсценування, психодрама, соціодрама, ділові та операційні ігри, диспут, “мозковий штурм”, колективне або групове проектування, дебати, метапредметні, міжпредметні, внутрішньо-предметні, тематичні обговорення тощо);

3) неімітаційні (проблемна лекція, семінар, практикум, круглий стіл, конференція, вправління) [3].

Класифікація інтерактивних методів за С. Кашлевим має у своїй основі провідну функцію в педагогічній взаємодії. Так, автор виокремлює такі групи інтеракцій:

1. Методи створення сприятливої атмосфери та організації комунікації, що своєю процесуальною основою яких є “комунікативна атака”, яка здійснюється викладачем на початку організації педагогічної взаємодії для оперативного включення в спільну роботу всіх і кожного студента. Це сприяє їх самоактуалізації та конструктивній адаптації до створеної педагогічної ситуації. З цією метою доцільно використовувати інтерактивні вправи на “розігрівання”, на встановлення контакту, сприймання і розуміння емоційного стану.

2. Методи організації обміну видами діяльності, що мають на меті поєднання індивідуальної і групової спільної роботи учасників педагогічної взаємодії, спільну активність, співвідношення діяльності викладача і студентів. Тут доцільно використовувати вправи на вміння слухати, на приймання і передачу невербальної інформації, вправи на прийняття групового рішення та орієнтовані на одержання зворотного особистісного зв'язку.

3. Методи організації мислєдіяльності, які дають змогу мобілізувати творчий потенціал кожного студента, розвивають їх позитивну мотивацію до навчання і водночас стимулюють активну розумову діяльність шляхом виконання студентами різних розумових операцій (наприклад, різноманітні вправи, в основі яких лежить методика проведення “мозкового штурму”).

4. Методи організації смислотворчості, провідною функцією яких є створення суб'єктами навчально-пізнавального процесу нового способу міжособистісної взаємодії, відображення студентами свого індивідуального розуміння змісту психолого-педагогічних і культурних явищ, які вивчаються, обмін цими смислами і збагачення свого індивідуального уявлення про ті чи інші явища. Це вправи на діагностику комунікативної компетенції, на розвиток навичок вирішення чи запобігання конфліктам, на розвиток навичок виконання професійних ролей, на підготовку до типових і проблемних комунікативних ситуацій.

5. Методи організації рефлексивної діяльності спрямовані на самоаналіз і самооцінку студентами навчальної взаємодії, своєї діяльності та її результатів. Методи цієї групи дають студентам і викладачу змогу зафіксувати стан пізнавальної активності студентів і визначити причини та наслідки досліджуваних процесів.

6. Інтегративні методи (інтерактивні ігри), які вважаються такими способами педагогічної взаємодії викладача і студентів, коли інтегруються (об'єднуються) всі провідні функції інтерактивних методів навчання [1, с. 23].

Незалежно від класифікаційних ознак використання різних груп інтерактивних методів спрямовується на оптимізацію підготовки майбутніх фахівців. Тому систематичне застосування інтеракцій у світлі нашого дослідження доцільно розглядати як фактор підвищення ефективності професійної підготовки економістів-міжнародників.

Висновки. Розвитку позитивного професійного зростання майбутніх випускників вищої школи сприятиме вдосконалення методики підготовки фахівців із вищою освітою, що ґрунтуватиметься на впровадженні активних форм і методів навчання, які становлять основу інтерактивних технологій.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі ми вбачаємо у розробці спеціальних методик для забезпечення професійного зростання майбутніх економістів-міжнародників і їх науковому обґрунтуванні.

Література

1. Кашлев С.С. Технологія інтерактивного обучения / С.С. Кашлев. – Мн.: Беларуский верасень, 2005. – 196 с.
2. Мельник В.В. Інтеракція в освітньому процесі: технологія організації / В.В. Мельник // Управління школою. – 2006. – № 13. – С. 15–34.
3. Мельничук І.М. Інтерактивне навчання у системі педагогічних технологій вищої школи / І.М. Мельничук // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України: зб. статей за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф. (18–20 вересня 2008 р.). – Ялта: РВВ КГУ, 2008. – Ч. 2. – С. 15–19.
4. Підласий І.П. Практична педагогіка, або три технології: інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І.П. Підласий. – К.: Слово, 2004. – 616 с.
5. Пометун О. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять / О. Пометун // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 10–16.
6. Скрипник М. Інтерактивне навчання: основні поняття / М. Скрипник // Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / М. Скрипник; [упоряд. Л. Галіцина]. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с. – С. 30–44.

ПЕДАГОГІЧНЕ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ

Науковці стверджують, що саме інноваційна діяльність виступає об'єктом освітньої інноватики, а предметом – освітні інновації. Змістом інноваційної діяльності є технологія перетворення педагогічної системи шляхом здійснення нововведень, тобто її розвиток. Головна мета інноваційної діяльності полягає в якісному забезпеченні можливостей педагогічної системи ВНЗ для досягнення високих освітніх результатів. Інноваційна освітня діяльність передбачає розвиток творчого потенціалу педагогів і стосується не лише створення та поширення новизни, а і зміни у способі діяльності, стилі мислення учасників навчально-виховного процесу. Інноваційна освітня діяльність – найвищий рівень педагогічної творчості, винахідництво нового в педагогічній практиці й виявляється в цілепокладанні, визначенні мети, завдань, змісту та технології навчання [1]. Вона полягає в оновленні педагогічного процесу, впровадженні новостворень у традиційну систему.

Більшість зарубіжних учених вважають інноваційну діяльність одним з основних аспектів роботи сучасної школи в режимі розвитку, що характеризується послідовністю та поетапністю. Зокрема, В.І. Слободчиков визначає як інноваційну будь-яку діяльність, що приводить до суттєвих змін порівняно з існуючою традицією [6]. Інноваційна діяльність передбачає відхилення від норми, стандарту, визнаного в конкретних соціально-економічних умовах, і залежить від двох факторів: сили інноваційних процесів та характеру їх відносин з навколишнім світом.

Безумовно, основною характеристикою інноваційної педагогічної діяльності ВНЗ є підвищення результативності освітнього процесу. Під інноваційною педагогічною діяльністю ми розуміємо експериментальну і пошукову діяльність педагогічних працівників з метою розробки, експерименту, апробації, впровадження і застосування педагогічних інновацій [2].

Не зважаючи на значну кількість досліджень з проблем педагогічної інноватики, питання педагогічного керівництва інноваційною діяльністю студентів висвітлено недостатньо.

Метою статті є обґрунтування важливості та визначення основних принципів педагогічного управління інноваційною діяльністю студентів.

Саме від діяльності викладачів залежить готовність студентів до інноваційної діяльності, їй професійне зростання.

На початку ХХ ст. виникає нова галузь ефективного управління соціальними системами – менеджмент, що визначається як функція в організаціях; певна категорія людей, які здійснюють управлінську діяльність; спеціальна галузь, яка допомагає реалізувати цю діяльність [4]. Менеджмент виник у теорії управління соціальними системами в період розвитку ринкових відносин, жорстокої конкурентної боротьби. Тому на

сьогодні важко переоцінити його значення в управлінні соціальними системами. Він використовується в державних і громадських організаціях, в усіх галузях господарства, де поставлено мету: досягти максимально ефективних результатів при мінімальних витратах.

На початку ХХІ ст. виникла нова галузь педагогічної інноватики – менеджмент освітніх інновацій. Дослідники відкрили його основні закони й закономірності: 1) закони обов’язкового впливу інновацій на інтелектуальні, матеріальні і часові витрати студентів та на кінцевий результат освітньої діяльності та 2) закономірності: прямо пропорційна залежність між здійсненням інноваційної діяльності і якістю управління ВНЗ; обернено пропорційна залежність між здійсненням інноваційної діяльності та витратами часу учасників навчально-виховного процесу на виконання своїх обов’язків [1].

Виходячи з цих законів, зазначимо, що управління інноваційною діяльністю студентів у ВНЗ здійснюється на основі реалізації принципів гуманізації та інноваційності і передбачає суттєву зміну завдань управлінської діяльності, мети, змісту, форм та методів їх діяльності. Зокрема, метою керівництва інноваційною діяльністю виступає постійне оновлення освітнього процесу, що дає позитивні результати; змістом – виконання модернізованих управлінських функцій; колективних і колегіальних форм управління; техніко-технологічних та економічних методів управління.

Педагогічне керівництво інноваційною діяльністю студентів передбачає перш за все вивчення і врахування рівня готовності студентів до інноваційної діяльності, їх інтелектуальних можливостей і бажання проводити цю діяльність. З цією метою ми розробили картку визначення рівня інноваційної діяльності студентів (див. табл.).

Таблиця

Діагностична картка оцінювання готовності студентів до інноваційної діяльності

Компоненти інноваційної діяльності	Параметри компонентів інноваційної діяльності	Бали				
		завжди	часто	рідко	іноді	іноколи
		4	3	2	1	0
Мотиваційний	- зацікавленість у здійсненні інноваційної діяльності;					
	- бажання проводити інноваційну діяльність;					
	- готовність до впровадження педагогічних інновацій;					
	- потреба в реалізації інноваційної діяльності					
Креативний	- прагнення до самоосвіти;					
	- вміння творчо мислити;					
	- здатність генерувати оригінальні ідеї;					
	- уміння приймати нестандартні рішення					

Компоненти інноваційної діяльності	Параметри компонентів інноваційної діяльності	Бали				
		завжди	часто	рідко	іноді	іноколи
		4	3	2	1	0
Когнітивний	- знання нормативно-правової бази інноваційної діяльності;					
	- володіння основними поняттями педагогічної інноватики;					
	- знання основних законів і закономірностей менеджменту освітніх інновацій;					
	- розуміння суті педагогічної інноватики					
Рефлексивний	- самоаналіз інноваційного досвіду;					
	- контроль та оцінювання інноваційної діяльності;					
	- розробка критеріїв оцінювання процесу впровадження інновацій;					
	- коригування результатів інноваційної діяльності					

Згідно з розробленою нами методикою, якщо максимальна кількість балів становить 64 (16 параметрів × 4 бали), то рівень інноваційної діяльності визначається за формулою:

$$A = \frac{\sum_{i=1}^n \text{бал}_i}{\text{макс. бал}} \times 100\%.$$

Якщо ця величина знаходиться в інтервалі від 100 до 70%, то цей рівень готовності достатній;

якщо – від 69 до 30% – середній;

якщо менше ніж 30% – недостатній.

Недостатній рівень готовності до інноваційної діяльності свідчить про наявність мотивації до інноваційної діяльності, проте знань, необхідних для її здійснення, у студентів недостатньо.

Середній рівень вказує на наявність мотивації до інноваційної діяльності, знань і поінформованості з цієї проблеми, проте знання є недостатніми. Педагогічні інновації використовуються студентом хаотично, безсистемно, без відповідного управління.

Достатній рівень засвідчує розуміння необхідності і сутності інноваційної діяльності, володіння інноваційними педагогічними технологіями. Застосування педагогічних інновацій має системний, керований характер, результати інноваційної діяльності прогноуються й оцінюються.

На підставі отриманих даних ми створюємо організаційно-методичний супровід діяльності студентів у ВНЗ.

Висновки. Педагогічне управління інноваційною діяльністю студентів передбачає насамперед визначення рівня готовності студентів до цієї

діяльності і на цій основі організаційно-методичне забезпечення індивідуальної участі студентів у здійсненні інноваційних процесів у ВНЗ.

Література

1. Даниленко Л.І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : монографія / Л.І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2004. – 358 с.
2. Малихіна В.М. Організаційно-методичне забезпечення управління інноваційною діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів в умовах великого міста : дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук / В.М. Малихіна. – К., 2005. – 167 с.
3. Мартиросян Б.И. Изменение задач инспектирования школ и проблемы методического обеспечения их решения / Б.И. Мартиросян // Педагогіка. – 2002. – № 10. – С. 64–69.
4. Маслоу А.О менеджменте. Самоактуализация. Просвещенный менеджмент. Организационная теория : пер. с англ. / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2003. – 413 с.
5. Маркіна Л.Л. Розвиток освіти інноваційних процесів у вищій школі / Л.Л. Маркіна // Педагогіка формування творчої особистості у вищих і загальноосвітніх школах : зб. наук. пр. / [гол. ред. Т.І. Сущенко]. – Запоріжжя, 2010. – Вип. 6 (59). – С. 287–289.
6. Слободчиков В.И. Проблемы становления и развития инновационного образования / В.И. Слободчиков // Инновации в образовании. – 2003. – № 2. – С. 4–28.

МАРИНА О.В.

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-ОРІЄНТАЦІЙНОЇ ЄДНОСТІ ЯК СКЛАДОВОЇ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Сучасна освіта є найважливішою складовою процесу формування особистості майбутнього спеціаліста і передбачає не лише засвоєння знань, а й розвиток гармонійної особистості. У процесі навчання відбувається формування життєвих позицій людини, ціннісних орієнтацій і переконань, здійснюється її самореалізація та самоствердження. Цілеспрямована робота з формування ціннісно-орієнтаційної єдності першокурсників сприяє прискоренню процесів налагодження міжособистісних відносин та згуртуванню студентської групи.

Деякі питання формування ціннісно-орієнтаційної єдності висвітлено в працях Л. Злочевської, Ф. Зनावецького, К. Рубчевського, Л. Сокурянської, В. Стрельникова, У. Томаса, К. Фопеля, І. Шевчук, Н. Шемигон та ін. Однак питання формування ціннісно-орієнтаційної єдності як складової міжособистісних відносин студентів-першокурсників недостатньо розроблено в наукових дослідженнях. Цим зумовлена актуальність обраної теми.

Мета статті – розглянути поняття ціннісно-орієнтаційна єдності як складової міжособистісних відносин студентів-першокурсників факультету іноземної філології педагогічного університету; розглянути можливі шляхи формування ціннісно-орієнтаційної єдності студентів-першокурсників у аудиторній та позааудиторній роботі.

Формування міжособистісних відносин студентів-першокурсників є складним і багатограним процесом та вимагає цілеспрямованої та систематичної роботи. Особливу увагу при формуванні міжособистісних відносин важливо приділяти активізації ціннісно-орієнтаційної сфери студентів-першокурсників, адже якщо майбутні вчителі, будуючи міжособистісні стосунки в групі, об'єднані спільними прагненнями, цілями

навчання й спільними ціннісними орієнтаціями, то група буде згуртованою, готовою прийти на допомогу кожному члену, зможе спільно вирішувати визначені навчально-виховні завдання, запобігати конфліктним ситуаціям; члени групи будуть із легкістю вступати у взаємодію та співпрацювати з усіма одногрупниками, швидше адаптуються до нових умов навчання. Схожі цінності утворюють між членами групи непомітні зв'язки; розбіжності в системі цінностей розділяють людей і спричиняють конфлікти між ними. Зазвичай, ми можемо багато чого вибачити людині, з якою відчуваємо спільність поглядів. У спілкуванні з людиною, система цінностей якої відрізняється від нашої, ми часто відчуваємо дискомфорт, дратування й виказуємо незадоволеність. Отже, одним з аспектів, який потребує особливої уваги при вивченні та налагоджуванні міжособистісних стосунків, є формування ціннісно-орієнтаційної єдності у групах студентів-першокурсників.

Розглянемо поняття “ціннісно-орієнтаційна єдність” більш докладно.

Саме поняття “цінність” визначають як “категорію, що позначає позитивне значення явищ природи або соціокультурної сфери” [7, с. 44]. Цінності розглядають також як “концепції життєвих переваг особистості (або соціальної групи), що відображають її здібності осмислення оточуючої реальності, оціночного ставлення до неї, а також її емоційний (афективний) стан” [9, с. 117]. Когнітивний компонент цінностей та інших ціннісних феноменів дає можливість особистості або соціальній групі не лише усвідомлювати соціальну реальність, концептуалізувати свої власні стани, а й перебудовувати їх, бачити нові основи власної діяльності й поведінки. Виявлення цього елемента ціннісної свідомості здійснюється завдяки механізму саморефлексії, що сприяє розвитку такої характеристики особистості, як свідомість [9]. Л. Злочевська зазначає, що “власні ціннісні підходи і самооцінка формуються в особистості у процесі виховання, навчання, праці, спілкування, в соціальному середовищі, у якому живе людина. Для кожної людини важливо сформувати власні (особистісні) цінності” [2, с. 120]. Процес виховання і формування цінностей особистості можна зобразити як сукупність дій вихователя й вихованця в процесі діяльності та спілкування, що забезпечує взаємодію індивіда з оточенням, формування його ставлення до дійсності (людей, до себе, сім'ї, праці, країни, природи, світу, речей тощо) [11, с. 148].

Безпосередньо поняття “ціннісні орієнтації” ввели в соціологічну науку у 20-ті рр. ХХ ст. У. Томас і Ф. Знавецький [9, с. 117]. Ціннісна орієнтація – це ставлення людини до фактів, явищ навколишньої дійсності з огляду на їх важливість, значущість, ставлення людини до матеріальних і духовних цінностей, система її установок, переконань, переваг, що виражаються в її поведінці [1].

У контексті формування міжособистісних відносин вважаємо за необхідне розглянути ціннісні орієнтації майбутнього педагога як “систему усвідомлюваних гуманістичних цінностей, що виступають орієнтирами його соціальної та професійної активності, визначаючи життєву позицію” [12, с. 7].

Поняття “ціннісно-орієнтаційна єдність” є аналогом поняття “ідеологія”, що більш поширений у західній психології. Для того, щоб члени однієї групи були згуртовані, необхідно, щоб вони поділяли одні й ті самі цінності. В одному випадку люди стають ближче, тому що усвідомлюють, що вони мають спільні ідеї, погляди, цілі. В інших випадках – ідеологія дає їм можливість подивитися на себе з іншого боку, по-іншому розуміти події. У момент вступу до ВНЗ студентська група стає референтною для кожного її члена. Поняття “референтна група” визначають як “спільноту людей, чиї думки, переконання, спосіб дії є визначальними при формуванні власних думок, переконань і способів дії” [8, с. 178]. Студент свідомо починає вважати себе членом конкретної групи, керується її цінностями, намагається у своїй діяльності реалізувати її цілі. К. Рубчевський зазначає, що група, яка є для індивіда референтною, стає для нього засобом саморегуляції. А група, з якою він не дійшов згоди, не обов’язково виявиться для нього референтною, тобто не обов’язково індивід буде орієнтуватися на норми, установки й цінності цієї, начебто близької йому з тих або інших обставин групи [6, с. 150]. Однак цінності молодих людей змінюються під впливом оточення. Треба зазначити, що для різних молодих людей у групі можуть бути виділені різні кола референтних осіб (референтна особа – це така людина, на позиції, думки, оцінки якої орієнтується індивід [10, с. 25–26]), які можуть повністю не збігатися між собою, а можуть перетинатися частково. Серед усіх членів групи можна виділити таких, які будуть референтними для багатьох, і таких, які не будуть референтними ні для кого в групі, тобто думки, позиції й оцінки таких осіб нікого не будуть цікавити ні в якому випадку [10, с. 26]. Отже, перед викладачами і кураторами груп першого курсу постає важливе завдання – коригувати та формувати систему ціннісних орієнтацій групи таким чином, щоб студенти демонстрували відкритість усіх членів групи до колективного впливу, єдність у прийнятті рішень, виявлення взаємовідповідальності і взаємопідтримки.

Важливо враховувати, що процес формування ціннісно-орієнтаційної єдності відбувається під час аудиторної та позааудиторної роботи.

З метою формування ціннісно-орієнтаційної єдності як складової міжособистісних відносин у процесі аудиторної роботи можна пропонувати студентам перегляд відеофільмів за вибором. У процесі перегляду робити паузи, упродовж яких обговорювати певні епізоди, звертати увагу на незнайому лексику й обговорення вчинків, поглядів, поведінки, цінностей і стосунків людей. Студентам можна запропонувати проаналізувати, яким чином героям вдається побудувати дружні, позитивні взаємовідносини; поведінку героїв у певних життєвих ситуаціях. Фільми важливо підібрати з урахуванням інтересів студентів і за дидактичними принципами виховання й розвитку особистості у процесі навчання, принципом наочності в навчанні, принципом зв’язку навчання з життям і принципом посиленої важкості й доступності в навчанні [4, с. 164–187].

Також заняття на факультеті іноземної філології передбачають читання студентами певних творів мовою оригіналу. На наш погляд, доцільно запропонувати першокурсникам певну кількість творів вибраних авторів. Під час обговорення важливо простежити у творах життєві погляди та орієнтації персонажів, шляхи формування та збереження міжособистісних стосунків. На наш погляд, можна запропонувати вибрані твори таких письменників, як Сомерсет Моєм (“Сніданок”, “Містер всезнайка”, “Сальваторе”, “Луїза”, “На околиці імперії”), Марк Твен (“Пригоди Тома Соєра” (уривки), Джек Лондон (“Північні оповідання), Маргарет Мітчелл (“Віднесені вітром” (уривки)), Анна Сьюел (“Чорний красунчик” (уривки)), О. Генрі (“Дари волхвів”, “Останній лист”, “Пурпурне плаття”, “Чарівний профіль”, “Вождь червоношкірих”) тощо. Обговорення вчинків і життєвих орієнтирів героїв творів літератури допомагає студентам висловити власну позицію, прислухатися до думок одногрупників, зробити певні висновки, дізнатися про нові шляхи вирішення певних життєвих ситуацій. Усе це, на наш погляд, сприяє згуртуванню студентської групи, формуванню системи ціннісних орієнтацій,

Ми погоджуємось із Л. Калашниковою, Л. Рибалко і С. Гармаш, які наголошують на важливості позааудиторної роботи; вважаємо висновки дослідників універсальними та розглянемо їх у контексті роботи у вищому навчальному закладі. По-перше, різні види позааудиторної виховної роботи сприяють більш різнобічному розкриттю індивідуальних здібностей студента, які далеко не завжди виявляються на заняттях. Це пояснюється багатьма причинами, а саме: позааудиторна виховна робота, на відміну від аудиторної, нерегламентована часом, вона характеризується відсутністю оцінювання студентів, нерегламентованим спілкуванням суб’єктів навчально-виховного процесу між собою, свободою вибору змісту, форм, засобів, методів позааудиторної роботи. По-друге, беручи участь у різних видах позааудиторної роботи, студенти поповнюють особистий досвід, знання про різні види діяльності, а також здобувають необхідні вміння й навички її здійснення, дізнаються один про одного, обмінюються поглядами. По-третє, різноманітна позааудиторна виховна робота сприяє розвитку спільного інтересу в студентів до будь-якої діяльності, а також підвищує їхню пізнавальну активність та інтелект. По-четверте, позааудиторна виховна робота допомагає викладачам фахових дисциплін і кураторам подолати стереотипи у сприйнятті молодої людини як студента, що сприяє розвитку потенційних і спонукально-мотиваційних сутнісних сил особистості, тобто самореалізації молодої людини. По-п’яте, цілеспрямоване й уміле використання викладачем та куратором різноманітних форм виховної роботи допомагає подолати студентам суперечності між “Я-ідеалом” і “Я-реальністю”, що дає їм змогу найбільш ефективно пройти всі етапи самореалізації, коригувати систему ціннісних орієнтацій, сформовану в школі й сім’ї, сформувані нові погляди та систему цінностей. Підтримуємо точку зору Л. Калашниковою, Л. Рибалко і С. Гармаш, які зазначають: “Якщо молода людина не досягла вершини своїх можливостей, продуктивно не виявилися всі сутнісні сили індивіда

на заняттях, то позааудиторна виховна робота розкриває необмежені можливості для самореалізації особистості в процесі багатогранної, вільної діяльності” [3, с. 32]. Таким чином, позааудиторна виховна робота має широкий спектр можливостей для самореалізації особистості студента, оскільки саме під час організації виховної роботи студенти розкривають свої потенційні (здібності) та спонукально-мотиваційні (потреби, інтереси, цілепокладання) сутнісні сили [3, с. 31–32].

Шляхами формування ціннісно-орієнтаційної єдності груп студентів-першокурсників у процесі позааудиторної роботи, на наш погляд, може виступати залучення студентів до підготовки та проведення державних свят (святкування Дня учителя, Восьмого березня тощо), свят англomовних країн, загальноуніверситетських виховних заходів, як-от: “Похід першокурсників”, “Конкурс педагогічної майстерності”, “Дебют”. Участь у різноманітних виховних заходах дає студентам можливість виявити та продемонструвати свої таланти і здібності; знайти однодумців, друзів за інтересами, захопленнями і цінностями.

Наші цінності тісно пов’язані з нашою самосвідомістю й самоповагою, тому ми болісно переживаємо, коли зраджуємо важливі для нас цінності, а також відчуваємо дискомфорт, коли наші цінності ігнорують інші. Важливо вміти говорити на важливі для нас теми і вчитися знаходити спільну мову із різними людьми. Отже, ще одним засобом формування та реформування системи ціннісних орієнтацій є проведення тематичних бесід на кураторських годинах. Вважаємо, що доцільно обговорювати вислови відомих людей, вислуховувати точки зору студентів, робити коментарі. Прикладом таких висловлювань для обговорень можуть виступити такі з них: “Про ввічливість” (наприклад, Р. Емерсон “Гарні манери складаються з маленьких жертв”; Ж. Лабрюйєр “Неввічливість не є особливим пороком людини, швидше вона є наслідком багатьох пороків: марнославства, відсутності почуття обов’язку, лінькуватості, безглуздості, зневаги, заздрощів”); “Дружба і друзі в житті людини” (Ж. Лабрюйєр “Справжньою дружбою можуть бути пов’язані лише ті люди, які вміють прощати одне одному деякі недоліки”); “Одруження, кохання й родина” (А. Франс “Чи люблять з думкою про користь? О, ні!”); “Про багатство” (Ф. Бекон “Багатство дуже гарне, коли слугує нам, і дуже погане, коли володіє нами”); “Про правду та брехню в житті людини” (У. Блейк “Правда, яку кажуть зі злом, подібна отруті”), “Мрія, бажання, уява в житті студента” (І.В. Гете “Найсмішніше бажання – це бажання подобатися всім”), “Обличчя кохання” (Ж.Б. Мольєр “Ми любимо іноді, не знаючи того, а інколи брехню коханням ми звемо”); “Розум, мудрість” (Жорж Санд “Розум шукає, а серце знаходить”); “Про самотійність мислення та поради” (І.В. Гете “Хочеш одержати розумну пораду – питай розумного”); “Батьки і діти” (Епіктет “Суворість батька – гарні ліки, у них більше солодкого, ніж гіркового”) [5, с. 17–23]. Куратори та викладачі фахових дисциплін, які також можуть брати участь у бесідах, можуть

ознайомити студентів зі своїми думками та розуміннями висловів відомих мислителів, письменників, педагогів, пояснити власну життєву позицію.

Також, на наш погляд, формуванню системи ціннісних орієнтацій сприяє проведення дискусій. Першокурсникам можна запропонувати такі теми: “Що важливіше: освіта чи зв’язки у житті людини?”, “Кращий викладач той, хто багато знає чи вміє грамотно викладати предмет?”, “У ВНЗ треба вчити всі предмети чи лише спеціальні?”, “Треба мати одного друга чи багато?”, “Треба краще знайомитися з людиною чи достатньо лише співіснувати з одногрупниками?”, “Треба надавати один одному допомогу чи кожен сам за себе?”, “Треба формувати дружню групу чи байдужу?”. При проведенні бесід та дискусій можна використати метод навіювання.

Висновки. Студенти однієї групи, які мають високий рівень сформованості ціннісно-орієнтаційної єдності легше вступають у спілкування один з одним, швидше налагоджують контакти, формують позитивні відносини. Важливо формувати ціннісно-орієнтаційну єдність студентської групи першокурсників як у процесі аудиторної, так і позааудиторної роботи.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. та голов. ред. В.Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2004. – 1440 с.
2. Злочевська Л. Психологічні передумови розвитку самооцінки особистісних якостей сучасного фахівця / Л. Злочевська // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2007. – № 3. – С. 118–125.
3. Калашникова Л.М. Самореалізація особистості учня в позакласній виховній роботі : навч.-метод. посіб. для вищ. навч. пед. закл. / Л.М. Калашникова, Л.С. Рибалко, С.А. Гармаш. – Х. : ХНПУ, 2006. – 100 с.
4. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – 2-ге вид., випр. і доп. – Х. : Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – ОВС, 2002. – 400 с.
5. На допомогу куратору академічної групи : метод. рекомендації. – Черкаси : ЧНУ, 2006. – 39 с.
6. Рубчевский К.В. Социализация личности: интериоризация и социальная адаптация / К.В. Рубчевский // Общественные науки и современность. – 2003. – № 3. – С. 147–151.
7. Словник найбільш уживаних термінів з циклу соціально-філософських дисциплін / [за ред. к. ф. н., проф. Л.В. Гнатюка]. – Суми : Довкілля, 2008. – 523 с.
8. Смелзер Н. Социология : пер. с англ. / Н. Смелзер. – М. : Феникс, 1994. – 688 с.
9. Сокурная Л.Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода / Л.Г. Сокурная. – Харьков : Харьковский нац. ун-т им. В.Н. Каразина, 2006. – 576 с.
10. Сухинская Л.А. Пути совершенствования взаимоотношений в группах : учеб. пособ. / Лариса Андриановна Сухинская. – Днепропетровск, 1979. – 57 с.
11. Шевчук І. Психолого-педагогічні аспекти формування ціннісних орієнтацій першокурсників в умовах їхньої професійної адаптації / І. Шевчук // Вісник Львівського ун-ту. – 2006. – Вип. 21. – Ч. 2. – С. 146–153.
12. Шемигон Н.Ю. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Н.Ю. Шемигон. – Х., 2008. – 21 с.

ПОЛЯКОВ А.О.

УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ЮРИДИЧНІЙ КЛІНІЦІ

Сучасний стан вищої освіти в Україні характеризується реформуванням змістового та методичного забезпечення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, приведенням нормативного базису у відповідність до вимог програмних документів Болонського

процесу. У цьому контексті актуальними є проблеми якісного оновлення змісту навчальних курсів, практичного спрямування фахової підготовки за напрямом підготовки “Правознавство”. Це зазначено в чинному законодавстві в галузі вищої освіти України: Законі України “Про вищу освіту”, Указі Президента України “Про Національну програму правової освіти населення”, рекомендаціях Всеукраїнської міжвідомчої координаційно-методичної ради з правової освіти населення.

Аналіз публікацій і досліджень, у яких започатковано вирішення цієї проблеми, свідчить про те, що останнім часом для викладачів, студентів, аспірантів і здобувачів видано ряд посібників, монографій, наукових праць з теорії та практики діяльності юридичних клінік в Україні та інших країнах світу. Серед них: праці російських учених В.В. Бойцовой, Р.Ф. Васильєва, Л.Д. Воєводіна, Л.А. Воскобітової, С.Л. Дегтярьова, Л.П. Михайлової та інших, у яких розкрито досвід і нормативне забезпечення діяльності юридичних клінік у Росії, організації правової підтримки некомерційних установ. Серед українських учених досвід роботи юридичних клінік узагальнено в працях М.В. Савчина, М.В. Менжул, В.В. Навроцького (м. Ужгород), А.О. Галай, В.В. Молдован (м. Київ), В.А. Єлова (м. Луцьк) [1; 4; 5]. Колективами викладачів і студентів-клініцистів Національної юридичної академії імені Ярослава Мудрого, Київського національного університету імені Тараса Шевченка та інших навчальних закладів узагальнено практику роботи юридичних клінік на базі цих навчальних закладів.

Наявні численні матеріали міжнародних науково-практичних конференцій, присвячені питанням юридичної клінічної освіти, шкіл і семінарів з прав людини в Україні та світі. Різноманітними є інформаційні джерела інформативного, аналітичного, методичного характеру, що подані на офіційних сайтах у мережі Інтернет, зокрема ресурси відкритого доступу: <http://pravo.prostir.ua/library/>; <http://www.lawclinic.ru/> та інші.

Водночас проведений аналіз засвідчує, що досі відсутні публікації, в яких було б розкрито організаційні та педагогічні умови ефективності юридичної клінічної практики в українських вищих навчальних закладах, методичні рекомендації для практичного навчання студентів юридичних факультетів за кредитно-модульною системою.

Мета статті – розкрити організаційні, педагогічні, правові умови ефективної роботи студентів у юридичній клініці як формі практично спрямованого професійного навчання.

Юридична клініка є структурним підрозділом вищого навчального закладу III–IV рівнів акредитації, що здійснює підготовку фахівців за напрямом “Правознавство”, створюється як база для практичного навчання та проведення навчальної практики студентів старших курсів і передбачає формування професійно значущих умінь та навичок.

Юридична клінічна освіта може відбуватися у вигляді теоретичних лекційних занять, інсценування та моделювання професійних ситуацій на практичних заняттях у навчальних аудиторіях (наприклад, навчання

прийомів консультування клієнта), а також під час юридичної практики, коли клініцисти надають правові консультації, проводять інтерв'ювання клієнтів клініки [1, с. 21]. Досліджуване поняття включає безкоштовну роботу студентів під керівництвом викладачів з надання юридичної допомоги особам, які не можуть скористатися іншими видами допомоги.

Юридична клініка створює особливе середовище, в якому знання від викладача до студента передаються не в штучно створеній обстановці аудиторного заняття, а в середовищі професійного спілкування зі старшим та більш досвідченим колегою. Звичайно, таке середовище певним чином ускладнює роботу педагога, оскільки будь-які допущені помилки матимуть більш серйозні наслідки, ніж у навчальному середовищі. Крім того, різниться сам характер питань, які виникають у студента, адже відбувається процес переосмислення теоретичних знань крізь призму практики правозастосування.

У юридичній клініці викладач і студенти не обмежені формальними вимогами навчального процесу, тому допустимі дидактичні експерименти. Урізноманітнення методик дає змогу збільшувати обсяг навчального матеріалу, покращувати рівень засвоєння студентами програмового матеріалу з профільних дисциплін, успішно досягти мети навчального процесу – формування юриста-професіонала.

У результаті узагальнення практичного досвіду функціонування юридичної клініки “Феміда” на базі Інституту економіки та права Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди виділено три групи умов ефективної роботи студентів у юридичній клініці як формі практично спрямованого професійного навчання за напрямом “Правознавство”:

1) чітке правове регулювання юридичної клінічної освіти. Ця група передбачає узгодження нормативної бази діяльності юридичної клініки на міжнародному державному, регіону та внутрішньовузівському рівнях; визначення згідно з нормативами правового статусу юридичної клініки, студентів-клініцистів, викладачів-координаторів; розробка правил прийому клієнтів, режиму роботи, способів інформування населення про надання безкоштовної допомоги тощо;

2) гуманістичної спрямованості педагогічного процесу та організації практичної діяльності в межах юридичної клініки. Ця група умов передбачає реалізацію принципів гуманізації та гуманітаризації професійної підготовки, демократизації управління педагогічним процесом;

3) інтегрування організаційних форм, змістового та методичного забезпечення юридичної клінічної освіти в ході виробничої й навчальної практики, роботи студента над магістерською роботою.

Установлено, що правове регулювання юридичної клінічної освіти в Україні та світі забезпечено на рівні міжнародного законодавства Європейською конвенцією про захист прав людини. Цим документом визначено обов'язок держави щодо організації безкоштовних юридичних послуг у галузях сімейного права, включаючи справи про насильство в сім'ї; публічного

права, наприклад, про захист прав людини; приватного права, наприклад, про шкоду, заподіяну особі; законодавства про бідність, соціальне забезпечення або адміністративного законодавства (ратифіковано 11 вересня 1995 р.).

Наступним нормативом, що визначає роботу юридичної клініки, є Програма правової освіти населення України (2006 р.), яка закріпила право всіх громадян на набуття необхідного їм мінімуму правових знань. Однак варто вказати, що цією програмою не надано юридичним клінікам спеціального правового статусу.

Законодавчою базою для юридичної клініки в системі професійної освіти є Закони України “Про освіту”, “Про вищу освіту”. Діяльність юридичних клінік як самостійних громадських організацій відповідає положенням Конституції України, Концепції формування системи безоплатної правової допомоги в Україні, Положенню про Всеукраїнську міжвідомчу координаційно-методичну раду з правової освіти населення.

Вимоги до організації роботи юридичних клінік сформульовані в Стандартах юридичних клінік України (прийняті Асоціацією юридичних клінік України 16 листопада 2003 р., зі змінами й доповненнями 25 серпня 2006 р.), Типовому положенні про юридичну клініку вищого навчального закладу України (наказ МОН від 03 серпня 2006 р. № 592).

Юридична клініка, що створена при вищому навчальному закладі, діє відповідно до Положення, затвердженого керівником вищого навчального закладу. До Статуту вищого навчального закладу вносяться відповідні зміни. Створена юридична клініка може розробити та прийняти на загальних зборах Правила роботи юридичної клініки, які, по суті, є регламентом роботи клініки до найменших подробиць.

В Україні, на відміну від інших країн, є сприятлива законодавча база для того, щоб студент – консультант юридичної клініки міг як представник сторони потерпілого, цивільного позивача та цивільного відповідача брати участь у судових засіданнях, вирішуючи при цьому дві проблеми: навчальну й соціальну правопросвітницьку. Варто нагадати, що ст. 112 Цивільного процесуального кодексу України до осіб, які можуть бути представниками сторін у суді, поряд з адвокатами, відносить і інших осіб, допущених судом до представництва у справі. А ст. 52 Кримінально-процесуального кодексу України до осіб, які можуть бути представниками потерпілого, цивільного позивача та цивільного відповідача, поряд з адвокатами, близькими родичами, законними представниками, також відносить інших осіб, які можуть бути допущені за постановою особи, яка проводить дізнання, слідчого, судді або за ухвалою суду [3].

Для ефективної роботи клініки, як підтверджує досвід, слід розробити комплекс документів, що визначають діяльність керівника клініки, членів (консультантів і слухачів), координують діяльність клієнтів клініки, даватимуть змогу узагальнити й систематизувати результати її діяльності, використовувати матеріали роботи юридичної клініки у змісті навчального курсу “Основи юридичної клінічної практики”. Ці документи можна поділити на установчі та процесуальні. Програмні (або установчі)

документи є актами, що регулюють усі внутрішні та зовнішні відносини, які виникають у зв'язку із заснуванням і функціонуванням юридичної клініки. Це базис, правова основа організації, згідно з якою відбувається діяльність юридичної клініки. До програмних документів клініки належать Статут юридичної клініки, Положення про юридичну клініку (проект розробляється студентами-клініцистами, приймається керівництвом ВНЗ). Цей документ регулює всі питання діяльності юридичної клініки як структурного підрозділу вищого навчального закладу, у ньому вказано вимоги до працівників – членів клініки, посадові обов'язки, права, умови набуття членства. Положення про юридичну клініку знаходиться у відкритому доступі для всіх клініцистів, слухачів і клієнтів юридичної клініки. Також до установчих документів належать рішення загальних зборів, обов'язкові до виконання. До процесуальних документів варто віднести вхідну анкету клієнта, зразки угоди про надання юридичних послуг, інші документи, що розкривають суть і хід розгляду справи, обґрунтовують вироблення позиції щодо справи та спосіб її вирішення.

Окремо треба сформулювати базу документів щодо організації роботи юридичної клініки, серед них – правила роботи в юридичній клініці. Це внутрішній документ, який закріплює порядок роботи клініки, порядок надання консультацій, права та обов'язки її членів. Правила розробляються на основі Типових правил роботи юридичних клінік, запропонованих Асоціацією юридичних клінік України, узгоджених з відповідними нормативами, що діють у США і країнах ЄС. Також важливим є Етичний кодекс юриста, положення якого є, як правило, частиною Правил роботи в юридичній клініці. Головна мета Етичного кодексу юриста – звернути особливу увагу працівників клініки на моральну, психологічну сторону роботи юриста. Документи внутрішнього розпорядку передбачають складання: списків членів юридичної клініки із зазначенням їх адрес проживання та контактних телефонів; списку викладачів, які допомагають консультантам; графіка чергувань консультантів і слухачів; вступних тестів, що свідчать про конкурсний відбір клініцистів; а також книгу скарг і пропозицій, журнал реєстрації справ; бейджи для працівників юридичної клініки, підписані головою та затверджені печаткою юридичної клініки.

Ефективність роботи студентів у юридичній клініці забезпечується послідовністю правового регулювання, чітким розподілом функцій діловодства між усіма членами юридичної клініки. Практика свідчить про те, що доцільно основні блоки документів стосовно роботи клініки й діяльності клініцистів ввести в електронні ресурси. Це спростить роботу з документами та дасть змогу раціонально витратити площу приміщення й часові ресурси клініцистів. Уся документація має бути оформлена державною мовою, грамотно, за правилами ділового мовлення.

Друга група – організаційні умови гуманістично спрямованого освітнього процесу, що передбачає реалізацію в юридичній клінічній практиці принципів поваги до права, законності й справедливості, визнання абсолюту людської гідності; спрямованості на захист прав і

свобод людини; гуманізму; об'єктивності; безоплатності надання правової допомоги; конфіденційності; компетентності та добросовісності. Вирішального значення в цій групі умов набуває розробка Етичного кодексу юриста, в якому висвітлено моральну, психологічну сторону роботи студентів юридичних факультетів у клініці.

Як відомо, якість педагогічного процесу забезпечується робочим навчальним планом і програмами лекційних занять, семінарів відповідних навчальних курсів. Гуманістичний характер теоретичних і практичних занять, самостійної роботи клініцистів забезпечується самим характером юридичної клініки, яка покликана надавати допомогу соціально незахищеним верствам населення. Переважно клініцисти залучені до вербальних видів пізнавальної та професійної діяльності. В організаційному аспекті гуманістична спрямованість виявляється, на наш погляд, у правильному визначенні кураторами максимальної кількості справ, які студент може опрацьовувати одночасно, способах контролю за роботою та навчанням студентів, які залучені в юридичну клініку. Організаційні умови впливають зі спеціалізації роботи юридичної клініки. Спеціалізація, вид впливає на загальну структуру та сприяє раціональній організації роботи юридичної клініки. Спеціалізація проводиться за галузями права, які вивчаються в ході професійної підготовки майбутніх юристів. У юридичній клініці можуть утворюватися секції цивільного, трудового, сімейного, пенсійного, житлового права, соціального захисту, цивільного процесуального, адміністративного, конституційного, земельного та екологічного, господарського, кримінального права тощо залежно від потику й клієнтури.

В управлінській і координаційній сфері доцільно поширювати елементи сучасного менеджменту (технології організації приміщення, контролю за діловодством і документуванням, залучення до фінансування меценатів і спонсорів, створення інформаційної бази, налагодження контактів з іншими юридичними клініками, громадськими та просвітніми організаціями, проведення спільних семінарів, участь у міжнародних конференціях тощо).

Організація педагогічного процесу в роботі юридичної клініки передбачає планування теоретичних занять з викладачами (колективних та індивідуальних), розробку графіка практичного консультування й нормування витрат часу на роботу клініцистів з клієнтами. Зазначимо, що перевага роботи в юридичній клініці полягає в обміні досвідом викладачів, юристів-практиків та консультантів – студентів юридичної клініки, які мають спільний інтерес і спільну мету.

Важливим елементом організаційних умов успішної юридичної клінічної практики є організація ефективного зворотного зв'язку зі студентами з дотриманням таких вимог: повага студента (заохочувати студентів до правничої практики, формувати прагнення вдосконалювати професійні знання, уміння й навички), надання студентові можливості для самостійності (у ході юридичної клінічної практики студенти самостійно усвідомлюють свої досягнення та недоліки професійної підготовки;

викладач у юридичній клініці виконує консультативну й координаційну функцію) в оцінюванні роботи клініциста починати з визнання позитивних сторін, що додає студентам упевненості у власних силах, спонукає на досягнення вищих результатів.

Незалежно від того, працює студент в імітаційній чи реальній правовій ситуації, він вчиться практично, і викладання спрямоване на виявлення того, що цікавить і має значення для конкретного студента. У цьому плані оцінювання роботи студента має велике значення. Багато педагогів, які працювали в юридичних клініках, вважають, що доцільними методами оцінювання навчальних досягнень студентів-клініцистів є: спостереження за практичною роботою студента; визначення цілей і стратегій студента; роз'яснення студентові позитивних моментів та указівки, над чим варто ще працювати. Рекомендації викладача мають бути конкретними й чіткими. Якщо є можливість, студентові варто дати змогу відразу використати пропозицію викладача на практиці, “шліфувати майстерність” до бажаного результату.

Кожен студент, який є членом юридичної клініки, періодично готує звіт, у якому указує хід власних роздумів та розкриває послідовність роботи з клієнтом чи документом. Доцільно для об'єктивності в оцінюванні роботи клініциста враховувати результати звіту самого студента, анкети клієнтів.

Третя група умов передбачає освітню інтеграцію форм, змісту та методів навчання майбутніх юристів. Юридична клінічна практика відбувається після оволодіння циклами фундаментальних дисциплін, у період вивчення профільних курсів. Викладачі й студенти самостійно формують методичну базу, узагальнюють власні напрацювання. Керівництво університету створює можливості використання юридичної клініки як бази проходження студентами старших курсів виробничої практики.

У методичному забезпеченні відповідного теоретичного курсу акцент роблять на формуванні колективного рішення шляхом проведення дебатів, “мозкового штурму”, використання методик взаємонавчання, самонавчання, роботи в малих групах, рольових ігор, інсценування, демонстрування, моделювання життєвих і професійних ситуацій, організації спостережень, правового коментування, самооцінки студентами власних дій і дій одне одного, обговорення зразків письмових документів, зразків спеціальних відеозаписів, організації та проведення екскурсій, зустрічей з експертами, юристами-практиками, викладачами правових дисциплін, групового обговорення проблем, з якими стикалися самі студенти.

Варто зазначити, що успішна діяльність юридичної клініки великою мірою зумовлена активністю та ініціативою самих студентів. Їхнє прагнення зрозуміти й вирішити юридичну проблему, усвідомити, як саме працює правнича система, спонукає викладачів якісно та відповідально ставитися до проведення занять з інших дисциплін, актуалізує потребу міжпредметних зв'язків, сприяє реалізації принципів системності юридичної освіти, зв'язку теорії й практики підготовки за напрямом “Правознавство”, наступності та послідовності професійного навчання.

Під час аудиторних занять з основ юридичної клінічної практики широко використовуються інтерактивні методи навчання: евристичні методи (складання евристичних правил, виконання евристичних операцій – аналогія, узагальнення фактів юридичної практики, аналіз поведінки клієнта, евристична стратегія), методи послідовних наближень (складання плану дій, аукціон правдивих міркувань, поелементне відпрацювання ситуації, спрямоване мислення, гірлянди випадковостей і асоціацій), дискусії, аналіз казусів, робота в мікрогрупах, методи проблемного навчання.

Аудиторні заняття проводяться здебільшого у формі тренінгів, дискусій, засідань круглих столів, проблемних лекцій. Проблематика таких занять може бути різноманітною: правила проведення інтерв'ю з клієнтом юридичної клініки; опитування; аналіз справи й вироблення стратегії розгляду справи; консультування; практикування в техніці складання та ведення юридичної документації; практичне відпрацювання правил юридичної етики.

Безсумнівно, юридична клініка – це додаткове навантаження для студентів і викладачів. Однак саме робота юридичної клініки формує необхідну мотивацію студентів до самоосвіти, слугує дієвим стимулом для підвищення рівня їхньої успішності з інших дисциплін, покращення навчальної дисципліни, розширення наукового й професійного світогляду.

Інтегративна організація юридичної клініки передбачає спеціальну підготовку викладача до аудиторних практичних занять, систематичну перевірку куратором навчальної роботи студента і його роботу з клієнтом, сумісну роботу студентів у мікро- і синектичних групах, можливість систематичного консультування викладачів профільних дисциплін та фахівців-практиків. Успішність справ, що розглядаються в юридичній клініці, забезпечується великою кількістю часу, що відводиться на розгляд проблеми, усебічним аналізом чинного законодавства, координуванням роботи студентів професійними юристами, попередньою розробкою правових проблем у рольових іграх, наприклад, розігрування судового слухання [2, с. 34].

У юридичних клініках елементом соціально-педагогічної інтеграції справедливо вважати проведення бесід з юристами-практиками, представниками різних професій, пов'язаних з проблематикою занять у юридичній клініці. Це – судді, прокурори, адвокати, працівники МВС, адміністративних органів влади, учені. Своєрідними фахівцями можуть виступати громадяни, які раніше зверталися по юридичну допомогу чи самостійно вирішили правову проблему, навіть колишні звинувачені, засуджені. Корисним буде заняття, проведене за участю депутатів, активістів громадських організацій. Запрошені фахівці можуть стати активними учасниками будь-яких інтерактивних занять: дискусії, аналізу казусів, рольових ігор, соціальних проектів. Користь такої співпраці очевидна. Адже саме практики, очевидці можуть прокоментувати дії юриста-початківця, допомогти відпрацювати практичні навички, тим самим забезпечити ефективність інтеграції соціального й освітнього концепту юридичної клініки.

Висновки. Отже, викладене вище свідчить, що ефективність роботи юридичної клініки як форми практичного професійного навчання залежить від правового регулювання діяльності юридичних клінік на різних рівнях (формування комплексу програмних документів, що визначають статус і роботу юридичної клініки, полягають у дотриманні чинного міжнародного й національного законодавства, узгодженні з нормативами, за якими організується навчально-виховний процес у ВНЗ), здійснення широкої інтеграції організаційних форм, змісту та методів професійної підготовки майбутніх юристів (реалізація колегіального підходу), гуманістичної спрямованості педагогічного процесу, зокрема контролю й оцінювання роботи клініцистів (реалізація принципів гуманізації, гуманітаризації та демократизації управління освітнім процесом у ВНЗ).

Подальшої наукової розробки та узагальнення методичного забезпечення потребують питання міжуніверситетської співпраці в організації юридичної клінічної освіти.

Література

1. Михайлова Л.П. Организация и управление в юридической клинике: Опыт практической деятельности в современной России : учеб. пособ. / Л.П. Михайлова. – М. : Юрист, 2003. – С. 34–45.
2. Жалинский А.Э. Профессиональная деятельность юриста: Введение в специальность / А.Э. Жалинский. – М. : Юрист-М, 1997. – С. 112–134.
3. Цивільний процесуальний кодекс України // Відомості Верховної Ради України. – 2004. – № 40–42. – Ст. 492.
4. Центр практичної підготовки і захисту прав людини. Навчально-наукова лабораторія практичної підготовки юристів. Юридична клініка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.legalclinic.ru/about/history/>.
5. Юридическая клиника: опыт практического обучения юристов : учеб.-метод. пособ. / [А.В. Байков, А.В. Васильев, Л.А. Воскобитова и др.] ; Амер. ассоц. юристов. – СПб. : Равена, 1999. – 366 с.

ПРИХОДЧЕНКО К.І.

ВПРОВАДЖЕННЯ В НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ВНЗ БОЛОНСЬКОЇ СИСТЕМИ ЯК УМОВА ВХОДЖЕННЯ ДО ЄДИНОГО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Створення єдиного Європейського освітньо-виховного простору вищої освіти викликана рядом причин соціально-економічного, політичного, інноваційно-освітнього спрямувань.

Це питання вивчали І.І. Бабін, Я.Я. Болюбаш, В.В. Грубінко, В.Г. Кремінь, М.Ф. Степко, В.Д. Шинкарук [1–4]. Спираючись на нормативно-правову базу, документи, фактичний матеріал, вони розкрили основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу як напрям зближення в єдиному освітньому просторі. В.С. Журавський, М.З. Згуровський показали головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти [5]; Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, В.М. ЧИСТОПАЛОВ, Є.Є. ЩЕРБИК, Г.Т. УРАЗБАЄВА, О.Г. ВЕЛИЧКО, В.В. ЯБЛОНСЬКИЙ, К.В. КОРСАК, Г.В. ЩОКІН, Б.Л. ВУЛЬФСОН детально описали здійснення навчального процесу за Болонською системою, проходячи певні цикли, ступені, одержуючи кредити [6–13], О.В. Долженко додає основні положення Сорбонської декларації в рамках Болонської системи навчання

[14]. Заслуговують на увагу праці М.К. Ван дер Венде, який робить акцент на підвищенні конкурентоспроможності випускника ВНЗ, що навчався за Болонською системою [15], Г.Р. Келса, який порушує питання самооцінки діяльності педагога й студента в умовах Болонської системи навчання [16], Е.С. Геворкяна, З.О. Калабіна, А.Н. Кирінюка, В.Ж. Кукліна, Г.А. Лукичева, Г.Н. Мотова, Р.І. Мотова, В.Г. Наводнова, М.Н. Петропавлівського, Б.С. Савельєва, В.Д. Шадрикова. Ними розкрито шляхи інтеграції в Європейський освітній простір, проходження акредитації в зарубіжних навчальних закладах та комплексної оцінки ВНЗ [16–18].

Мета статті – розглянути Болонську систему навчання як таку, що створює умови для розвитку та саморозвитку студентів через обмін інформацією, взаємодію в гуманітарній сфері, духовне збагачення в єдиному пізнавально-творчому середовищі; виходить із потреб та інтересів особистостей, передбачає опис базового освітнього компонента, враховуючи частину, організацію різних форм діяльності студентів, спрямованих на посилення духовно-творчої функції всього освітнього простору.

Україна, як одна з кращих на ринку освітніх послуг, входить до складу тих, хто підписав Лісабонську угоду щодо Болонської системи навчання. Суть її полягає в наданні студентові системи академічних кредитів, аналогічної ECTS (Європейській кредитно-трансферній та акумулюючій системі) у Європейському просторі вищої освіти (the European Area of Higher education – ENEA), сформульованих міністрами, відповідальними за вищу освіту, у Болонській декларації (1999 р.) та подальших офіційних документах Болонського процесу – Празькому (2001 р.) і Берлінському (2003 р.) комюніке, і є “багатоцільовим інструментом визнання та мобільності, засобом реформування навчальних програм, а також сприятиме передачі кредитів вищим навчальним закладам інших країн” [2, с. 3]. Визначення змістових модулів навчання з кожної дисципліни, узгодження кредитних систем оцінювання досягнень студентів має стати основою для вирішення ще однієї задекларованої в Болоньї мети створення умов для вільного переміщення студентів, викладачів, менеджерів освіти та дослідників теренами Європи [2, с. 4]. Модуль – окремих і пов’язний блок навчання. Він є частиною модульної програми навчання, в якій навчальний план поділений на ряд схожих за обсягом сегментів. Європейський вибір України – невід’ємна складова її подальшого розвитку як країни високорозвинутої, конкурентоспроможної, здатної вирішувати найскладніші завдання свого розвитку. Це зумовлено її історичними, економічними та соціальними чинниками. Це “рух до стандартів демократії, інформаційного суспільства, соціально орієнтованого ринкового господарства” [2, с. 5]. Освітні системи країн – учасниць Болонського процесу настільки відрізняються, що не тільки процес створення ENEA (Європейського простору вищої освіти), а й навіть зближення цих систем викликає серйозні труднощі, хіба майже за п’ять років певний прогрес позначився. У Болонській декларації (1999 р.) було

проголошено шість цілей, які країни-сигнаторії ставили за мету досягти до 2010 р.:

- прийняття систем прозорих та порівняльних ступенів, зокрема за допомогою додатка до диплома;
- прийняття системи, заснованої на двох основних циклах вищої освіти;
- запровадження системи кредитів, подібної до ECTS системи;
- прийняття мобільності студентів та викладачів;
- сприяння європейській співпраці в забезпеченні якості освіти;
- сприяння розвитку співпраці між європейськими закладами вищої освіти, особливо щодо розробки навчальних планів, схем мобільності та інтегрованих програм навчання й досліджень.

Кредит – засіб, що забезпечує вимірювання результатів навчання, досягнутих на певний час на цьому рівні. Кредитний модуль – це закінчений обсяг інформації, яку має засвоїти студент, або закінчений обсяг навчальної діяльності, яку має виконати студент. Заліковий модуль – це одиниця виміру навчального навантаження, необхідного для засвоєння кредитних модулів або блоку кредитних модулів. ENIC – Європейський національний центр з академічного визнання і мобільності (Рада Європи / ЮНЕСКО). Система кредитів – це систематичний спосіб опису освітньої програми за допомогою присвоєння кредитів кожному її компоненту. Визначення кредитів у системі вищої освіти може базуватися на різних параметрах типу навантаження студентів, результатів навчання й обсягу аудиторного навантаження.

У 1997 р. під егідою Ради Європи та ЮНЕСКО було розроблено та прийнято Лісабонську конвенцію про визнання кваліфікацій, які існують у системі вищої освіти Європи. Цю конвенцію підписали 43 країни світу, Україна в тому числі. Більшість з них сформуvalи принципи Болонської декларації.

Чотири країни (Франція, Італія, Великобританія та Німеччина) 25 травня 1998 р. підписали так звану Сорбонську декларацію. Сама Болонська конвенція – Спільна заява Європейських міністрів освіти – була підписана дещо пізніше, 18–19 червня 1999 р. в м. Болонья. Вже в цей час до Болонського процесу були залучені 28 європейських країн: Австрія, Бельгія, Великобританія, Греція, Данія, Естонія, Ірландія, Іспанія, Італія, Латвія, Люксембург, Мальта, Нідерланди, Німеччина, Норвегія, Польща, Португалія, Румунія, Словаччина, Словенія, Угорщина, Фінляндія, Франція, Чехія, Швейцарія, Швеція. У 2002 р. до Болонського процесу приєдналися Кіпр, Ліхтенштейн, Туреччина, Хорватія, в 2003 р. – Албанія, Андорра, Боснія і Герцеговина, Ватикан, Македонія, Сербія і Чорногорія, Росія, а в 2006 р. – Україна. Ця подія відбулася на зустрічі міністрів освіти європейських країн у Норвегії. Завдання Сорбонської декларації – створення відкритого Європейського простору вищої освіти шляхом введення двоступеневої структури, виконання системи кредитів (ECTS), Європейської кредитно-трансферної системи міжнародного визнання

бакалаврів як рівня вищої освіти з правом продовження навчання за програмам магістра відповідно до положень Лісабонської угоди, де бакалавр – це освітній або освітньо-кваліфікаційний рівень вищої (рідше середньої) освіти, академічний ступінь (кваліфікація), що присвоюється особі, яка опанувала програму вищої освіти з терміном навчання три-чотири роки та успішно пододала підсумкову атестацію. Дає право на продовження навчання зі здобуттям ступеня магістра; магістр – академічний ступінь, який здобувають бакалаври в результаті засвоєння освітньої програми вищої освіти з тривалістю навчання один-два роки, дає право на продовження навчання в аспірантурі.

Індикатори рівнів можуть коливатися від будь-якої загальної інформації про роль кваліфікації до детальних специфічних формувань про природу, навички й компетенції, пов'язані з успішним завершенням кваліфікації або її частини.

Вважаємо за необхідне навести хронологію подій Болонського процесу (табл. 1).

Таблиця 1

Події Болонського процесу

Дата	Місце проведення	Подія
25 травня 1998 р.	Париж, Франція	Міністри, які представляють Великобританію, Німеччину, Італію та Францію, прийняли Спільну декларацію
Березень 1999 р.	Веймар, Німеччина	Зустріч генеральних директорів ЄС і керівництва Ради ректорів європейських країн для обговорення проблем акредитації й оцінювання у вищій освіті
Травень 1999 р.	Копенгаген, Данія	Публікація звіту “Тенденції у вищій освіті – 1” на замовлення СКЕ, Конфедерації рад ректорів країн, що входять до ЕУ, за фінансової підтримки ЄС
18–19 червня 1999 р.	Болонья, Італія	Перша зустріч європейських міністрів, які відповідають за вищу освіту, і прийняття спільної декларації
8–10 лютого 2001 р.	Лісабон, Португалія	Семінар “Акредитація/Надання законної сили”
14–15 лютого 2001 р.	Берлін, Німеччина	Національний семінар з питань Болонського процесу
16–17 лютого 2001 р.	Гельсінкі, Фінляндія	Міжнародний семінар “Університетські ступені короткого циклу”
1–3 березня 2001 р.	Упсала, Швеція	Неформальна зустріч європейських міністрів, які відповідають за освіту й наукові дослідження
2–4 березня 2001 р.	Мальме, Швеція	Міжнародний семінар “Транснаціональна освіта”
10 березня 2001 р.	Антверпен, Бельгія	Семінар Фламандського співтовариства з проблем Болонського процесу
10–12 березня 2001 р.	Антверпен, Бельгія	Семінар студентів Європи “Втілення в життя Болонської декларації”
13–14 березня 2001 р.	Белгород, Югославія	Національний семінар із проблем Болонського процесу
22–25 березня 2001 р.	Гетеборг, Швеція	Прийняття Гетеборзької конвенції конвенцією Асоціації національних студентських спілок

Вибір нашої держави – європейська інтеграція. Спроби надати загальноєвропейського характеру вищій школі фактично розпочалися в 1957 р. з підписання Римської угоди. Згодом ці ідеї набули розвитку в рішеннях конференції міністрів освіти 1971 та 1976 рр., у Маастрихтському договорі 1992 р. Наступні роки характеризувалися запровадженням різноманітних програм під егідою ЄС, Ради Європи, що сприяли напрацюванню спільних підходів до вирішення транснаціональних проблем освіти. Стратегією подальшої діяльності у сфері європейської та євроатлантичної інтеграції є активний перехід на сучасні європейські методи роботи, сприяння розвитку міжвідомчої взаємодії на горизонтальному рівні, розширення повноважень середньої та нижньої управлінської ланок у сфері обміну інформацією, заохочення ініціативності, глибокої продуманості пропозицій і бачення кінцевих результатів їхньої реалізації, вивчення та трансляція корисного досвіду інших європейських країн у сфері державного управління інтеграційними процесами, які здійснюються через NARIC – Національний академічний центр з визнання (Європейський Союз і Європейський економічний простір).

Одним із найважливіших вихідних документів співпраці є “Угода про партнерство та співробітництво” (УПС) між Україною та ЄС і його членами, яка набула чинності в березні 1998 р. та має термін дії до 10 років. У м. Гельсінкі 11 грудня 1999 р. Європейська рада схвалила спільну стратегію ЄС щодо України, спрямовану на зміцнення стратегічного партнерства. Метою цієї стратегії є:

1. Фундаментальне зближення та поступова інтеграція України до ЄС.
2. Реалізація Угоди про партнерство й співробітництво між Україною та ЄС.
3. Успіхи України в реалізації Угоди про партнерство та співробітництво.
4. Підтримка реформ в Україні.
5. Забезпечення зони стабільності, співробітництва та процвітання в Центральній і Східній Європі.
6. Адаптація законодавства України до норм ЄС.
7. Поглиблення співробітництва у сфері зовнішньої політики.
8. Розширення меж співпраці у сфері безпеки та оборони.
9. Удосконалення взаємодії в галузі юстиції та внутрішніх справ.
10. Розширення міжлюдських зв'язків, регіонального й культурного співробітництва між Україною та ЄС.
11. Посилення торгово-економічного співробітництва й співпраці у сфері транспорту, зв'язку, телекомунікацій.
12. Охорона довкілля.

Про впровадження коротких циклів вищої освіти йшлося на семінарі з проблем ступеня бакалавра в Гельсінкі 16–17 лютого 2001 р. До речі, на цьому семінарі говорилося про два цикли навчання, де здобуток першого циклу ототожнювався зі ступенем бакалавра, а другого – магістра.

Набуття чинності УПС поєдналося з початком реалізації П'ятої рамкової програми для Празькому саміті (2001 р.), міністри наголосили на необхідності в подальшому обговоренні трьох важливих аспектів Європейського простору вищої освіти, а саме:

- обговорення проблем навчання впродовж життя;
- обговорення проблеми ролі вищих навчальних закладів та студентів у контексті Болонського процесу;
- обговорення проблем сприяння забезпеченню привабливості Європейського простору вищої освіти.

Було проведено ряд спільних заходів з удосконалення впровадження в навчальний процес Болонської системи навчання (табл. 2).

Таблиця 2

Заходи з упровадження Болонської системи навчання

Дата	Місце проведення	Подія
29–30 березня 2001 р.	Саламанка, Іспанія	Конференція європейських вищих навчальних закладів і освітніх організацій, прийняття спільного документа
9 квітня 2001 р.	Стокгольм, Швеція	Зустріч групи керівництва в Болонському процесі
21 квітня 2001 р.	Брюссель, Бельгія	Зустріч Ради Асоціації європейських університетів
26 квітня 2001 р.	Брюссель, Бельгія	Зустріч у розширеному складі групи, що готує рекомендації з Болонського процесу
Квітень 2001 р.	Гельсінкі, Фінляндія	Публікація звіту “Тенденції у вищій освіті – II” за фінансової підтримки ЄС і ETF
6–8 травня 2001 р.	Хальмстад, Швеція	Зустріч генеральних директорів ЄС і керівництва Рад ректорів європейських країн
10–16 травня 2001 р.	Братислава, Словаччина	Міжнародний семінар і 40-ва зустріч Ради Асоціації національних спілок студентів у Європі
17 травня 2001 р.	Прага, Чехія	Зустріч у розширеному складі групи, що готує рекомендації з Болонського процесу
18–19 травня 2001 р.	Прага, Чехія	Зустріч європейських міністрів, що відповідають за вищу освіту
Червень 2001 р.	Рига, Латвія	8-ма спільна зустріч у рамках мереж ENIC і NARIC і прийняття документа “Визнання результатів (навчання) у Болонському процесі”
5-8 грудня 2001 р.	Тампере, Фінляндія	13-та щорічна конференція EAIE, розгляд питань Болонського процесу
1–2 березня 2002 р.	Брюссель, Бельгія	Болонський процес: Зона європейської вищої освіти; перспективи і розвиток для сільськогосподарських і пов’язаних з ними наук; компетенція випускників
21–23 травня 2003 р.	Грац, Австрія	Друга конференція представників навчальних закладів і освітніх організацій
19–20 вересня 2003 р.	Берлін, Німеччина	Третя зустріч європейських міністрів, які відповідають за вищу освіту

На Берлінському саміті (2009 р.) було підкреслено необхідність встановлення більш тісних зв'язків між Європейським простором вищої освіти (ЕНЕА) та Європейським простором досліджень (ЕРА). У 2005 р. відбувся черговий Бергенський саміт як десятий аспект Болонського процесу, який розглянув процес проходження прийнятих рішень Празького та Берлінського самітів.

Програма ЄС “Темпус” та проекти в рамках програми ТАСІС є основними елементами співробітництва у сфері освіти та навчання. Україну залучено до програми “Темпус” з 1993 р. Основними пріоритетами до 1999 р. (Темпус II) були підвищення рівня менеджменту в університетах, реструктуризація та розробка навчальних програм, підвищення кваліфікації вчителів, удосконалення вищої освіти, викладення європейських дисциплін для викладачів. Основними документами ЄС є “Стратегія на період 2002–2006 рр.”, Національна індикативна програма на 2002–2003 рр. для України, схвалена на засіданні Комітету ТАСІС у листопаді 2001 р. у вигляді Національної програми дій. Осередком освітніх та наукових процесів у контексті євроінтеграції є Науково-технологічний центр в Україні – міжурядова неприбуткова організація, діяльність якої спрямована на запобігання розповсюдженню зброї масового знищення та використання талантів і здібностей на мирні наукові розробки. За підтримки Європейського фонду освіти в країні продовжується реалізація проектів “Реформування професійно-технічної освіти в Україні”, “Сократес”, “Леонардо да Вінчі”; програм: “Молодь”, “МЕДІА PLUS”. Розроблено “Державну програму підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців у сфері Європейської та Євроатлантичної інтеграції України на 2004–2007 рр.”. Міністерство освіти і науки України також активно брало участь у виконанні “Державної програми інформування громадськості України щодо питань Європейської інтеграції на 2004–2007 рр.”, видано наказ Президента України “Про основні напрями реформування вищої освіти України” № 832/95 від 12.09.1995 р., Указ Президента України “Про заходи вдосконалення системи вищої освіти України” № 199/2004 від 17.02.2000 р., Наказ Міністерства освіти України “Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою” № 285 від 31.07.1998 р.

Україна стала повноправною учасницею Болонського процесу 3 травня 2005 р. в м. Берген (Норвегія). У вищій освіті домінують дві тенденції:

- унітарна, або єдина, система, коли вища освіта забезпечується університетами чи відповідними закладами;
- бінарна, або подвійна, система з традиційним університетським сектором, що так чи інакше спирається на концепцію Humboldt університету та на окремий неуніверситетський сектор вищої освіти, що має чітко окреслену структуру.

Починаючи з 1998 р., європейське освітнє товариство активно консолідується задля реалізації освітньої концепції Болонського процесу:

формування на перспективу загальноєвропейської системи вищої освіти, названої Зоною європейської вищої освіти, яка ґрунтується на спільності фундаментальних принципів її функціонування й має шість ключових позицій щодо створення Єдиного європейського освітнього наукового простору:

1. Введення двоциклового навчання, перший – від трьох до чотирьох років і завершується здобуттям академічного ступеня; другий – може передбачати здобуття ступеня магістра (через 1–2 роки навчання) та/або докторського ступеня (за умови загальної тривалості навчання 7–8 років).

2. Запровадження кредитної системи – технології обліку трудомісткості навчальної роботи в кредитах. За основу рекомендується взяти ECTS (Європейську систему перерахування кредитів (залікових одиниць трудомісткості)), зробивши її системою накопичення, здатною працювати в рамках концепції “навчання впродовж життя”, або безперервну освіту, яка забезпечується єдністю та цілісністю освітньої системи, сукупністю наступних, узгоджених диференційованих освітніх програм різних ступенів і рівнів, що гарантують громадянам реалізацію права на освіту та надають можливість одержувати загальноосвітню й професійну підготовку, підвищувати кваліфікацію, а також створювати умови для самоосвіти.

3. Контроль якості освіти. Передбачається створення акредитаційних агентств, незалежних від національних урядів і міжнародних організацій. Оцінка визначатиметься не тривалістю або змістом навчання, а тими знаннями, уміннями й навичками, яких набули випускники. Відповідно встановлюються стандарти транснаціональної освіти.

4. Розширення мобільності викладацького та іншого персоналу для взаємного збагачення європейським досвідом.

5. Забезпечення працевлаштування випускників, тісні зв'язки між вищою та дослідними системами.

6. Здобуття європейської системи освіти; важливість соціального аспекту; зростання зацікавленості інших країн світу в розвитку загальноєвропейського простору вищої освіти. ECTS (Європейська система перерахування кредитів) базується на трьох головних аспектах: інформації (стосовно навчальних програм і здобутків студентів), взаємній угоді (між закладами-партнерами і студентом), використанні кредитів ECTS (визначається навчальне навантаження для студентів); забезпечує прозорість і сприяє визнанню освіти.

ECTS – європейська система переведення й накопичення кредитів, яка розроблена в інтересах студентів і базується на визначенні навантаження студентів, необхідного для досягнення цілей програми. ECTS було розроблено в 1999 р. в рамках програми Erasmus, що сьогодні є частиною програми Socrates. Останнім часом ECTS перетворюється на систему накопичення, яку запроваджують по всій Європі на інституційному, регіональному й національному рівнях. Це одна з ключових цілей

Болонської декларації 1999 р. ECTS стимулює мобільність та академічне визнання й базується на угоді про те, що 60 кредитів становлять навантаження студента очної форми навчання впродовж академічного року. У більшості випадків навантаження студента очної форми навчання – 24–30 робочих годин. Навантаження означає приблизний час, який потрібний середньому студенту для досягнення необхідних результатів навчання. Кредит – це також спосіб переведення в кількісне відношення результатів навчання. Останні є комплексом умінь, що визначають, що повинен знати, розуміти й бути здатним зробити студент після завершення навчання, незалежно від тривалості. ECTS кредити можуть бути отримані тільки після завершення необхідної роботи та відповідного оцінювання. Загальне навантаження, необхідне для здобуття ступеня бакалавра, яке вимагає 3–4 роки навчання, дорівнює 180–240 кредитам.

Основними документами для ECTS є:

- поточний інформаційний пакет – каталог дисциплін закладу освіти двома мовами (державною та англійською);
- угода про навчання, що містить список дисциплін, які вивчатиме студент, погоджений з навчальним відділом закладу освіти, де студент проходить навчання;
- розшифровка оцінок (академічна довідка), що відображає успішність студентів, показуючи список дисциплін, які він вивчає, отримані кредити та локальні оцінки (можливо, й оцінки ECTS);
- отримання знаків (лейблів) ECTS.

Європейська система перезарахування кредитів (ЄСПК) створювалася протягом останніх 13 років і є найпоширенішою основою визначення навчального навантаження студентів закладів вищої освіти Європи. Система перезарахування кредитів за наявності відповідних договорів дасть змогу українським студентам навчатися в провідних вищих навчальних закладах Європи.

Кредити ECTS є числовим еквівалентом оцінки (від 1 до 60), призначеної для розділів курсу, щоб охарактеризувати навчальне навантаження студента, що вимагається для завершення вивчення курсу. Вони відображають кількість роботи, якої вимагає кожен блок курсу відносно загальної кількості роботи, необхідної для завершення повного року академічного навчання в закладі, тобто лекції, практичні завдання, консультації, виробнича практика, самостійна робота, іспити та інші види діяльності, пов'язані з оцінюванням (табл. 3).

Таблиця 3

Шкала оцінювання ECTS

A	91–100 (5)
B	83–90 (4)
C	75–82 (4)
D	65–74 (3)
E	55–64 (3)
FX	30–54 (2) з правом перескладання
F	1–29 (2) без права перескладання

У заліковій відомості робиться відповідний запис. Транскрипт – офіційний запис або підрозділ на категорії прогресу й досягнень студента. У багатьох освітніх системах, заснованих на кредитах, застосовуються детальні транскрипти, які відображають кредити та оцінки з усіх вивчених предметів.

Стратегічні напрями модернізації освіти й науки, значущість цих сфер у суспільному розвитку країни визначаються як об'єктивними тенденціями загальноосвітнього розвитку, так і тісно пов'язаними внутрішньодержавними процесами. Звідси перша стратегічна мета в розвитку освіти й науки – утвердження в суспільстві розуміння, що продукує нові знання та освіту, долучаючи до цих знань суспільство в цілому й кожну людину зокрема. Друга стратегічна мета – модернізація освітянської діяльності задля того, щоб готувати людину, здатну до ефективної життєдіяльності у ХХІ ст. Для вирішення зазначених стратегічних цілей було проведено ряд заходів: науково-практичні семінари “Кредитно-модульна система підготовки фахівців у контексті Болонської декларації” (м. Львів, 21–22 листопада 2009 р.), “Гарантії якості, Європейська система передачі і накопичення кредитів та практика імплементації Болонського процесу різних Європейських країнах” (м. Дніпропетровськ, 16–17 квітня 2004 р.), “Вища освіта в Україні і Болонський процес” (м. Київ, 12–13 травня 2004 р.). Враховуючи необхідність інтеграції вищої освіти і науки України в єдиний Європейський освітній та науковий простір на засадах Спільної декларації європейських міністерств освіти, прийнятої в Болоньї 19 червня 1999 р., визначено таке:

1. Необхідність інтеграції національної системи вищої освіти й науки в Європейський освітній та науковий простір.

2. Багатоступенева система вищої освіти України в основному відповідає моделі, запропонованій країнами – учасницями Болонського процесу.

3. Зосередити зусилля на апробації системи кредитів, узгодженій з Європейською системою перезарахування кредитів (ECTS), де кредит – це одиниця обсягу та вимірювання результатів навчання, досягнутих на певний момент виконання програми навчання; заліковий кредит – одиниця виміру навчального навантаження, необхідного для засвоєння змістових модулів (задокументованої завершеної частини освітньо-професійної програми – навчальної дисципліни, практики, державної атестації), що реалізується у відповідних формах навчального процесу. Також мають місце вибірккові змістові модулі – змістові модулі варіативної частини освітньо-кваліфікаційної характеристики, які дають можливість здійснювати підготовку за спеціалізацією певної спеціальності, сприяють академічній мобільності та поглибленій підготовці за напрямами, визначеними характером майбутньої діяльності.

4. Сприяти визнанню національної вищої школи Європейською системою освіти.

5. Передбачити зміну змісту й форм організації роботи державних і недержавних інституцій, що здійснюють контроль якості освіти.

6. Апробувати в умовах національної системи вищої освіти Європейські критерії щодо розроблення навчальних планів, співпраці закладів освіти, схем мобільності та інтегрованих програм навчання, практичної підготовки й наукових досліджень. Тут треба говорити про ФРАНЧАЙЗ – ситуацію, в якій інститут погоджується уповноважити інший інститут (на національному або міжнародному рівні) надавати затверджену програму, зберігаючи водночас загальний контроль над змістом програми, її виконанням, оцінкою та підтримкою якості.

За 1993–2003 рр. вищі навчальні заклади України разом з провідними університетами Європи виконали 105 проектів TEMPUS/TACIS. Це дало змогу запровадити спільні навчальні програми, нові принципи управління вищими навчальними закладами, підготувати сучасні підручники, напрацювати підходи до взаємного визначення документів про освіту. Тому 2005 р. був визначений як проміжний етап моніторингу, а у 2010 р. вирішено повною мірою запровадити принципи Болонської декларації для забезпечення формування якісно нового освітнього середовища.

Організація навчального процесу в сучасному університеті базується на принципах достатності наукового, пізнавального, інформаційного й методичного забезпечення, що здатне покласти основу для самостійного творчого опанування та осмислення знань і прояву творчості й дослідницької ініціативи. Тому законодавчими документами сьогодні його визначено в таких межах: бакалавр – не більше ніж 30 годин на тиждень, спеціаліст – 24 години на тиждень, магістр – 15 годин на тиждень. У другій половині дня проводяться індивідуальні заняття за розкладом, консультації, контроль самостійної роботи тощо. Значна увага приділяється організації, проведенню та контролю за останньою формою роботи. Для успішного запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП) – моделі організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів), у вищу освіту України створено: Програму дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України, затвердженої наказом № 49 МОН від 23.01.2004 р.; Програму проведення педагогічного експерименту щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації, затвердженої наказом № 48 МОН України від 23.01.2004 р. Названі документи спрямовані на підвищення рівня дієвості знань – здатності використовувати набуті знання, уміння на практиці.

Висновки. Таким чином, нами здійснено теоретичний аналіз Болонської системи як інноваційного підходу до організації освітнього процесу у ВНЗ, показано її переваги перед традиційною. Такий підхід до здійснення освітніх послуг дає змогу і викладачам, і студентам не тільки

прилучатися до вітчизняних та загальнолюдських цінностей, а й самовизначатися, саморозвиватися, самовдосконалюватися в єдиному освітньому просторі, включатися в його вдосконалення, творення. Це відкритий шлях до емоційно-образного осягнення істини, це сміливе позитивно-творче відродження у світ планетарної цивілізації, це сходинки до її прогресу, реалізації людиноцентристського принципу, єдності, потреб особистісних з потребами розвивального суспільства.

Література

1. Болонський процес у фактах і документах / [упоряд. : М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук та ін.]. – К. ; Тернопіль : Вид-во ГДНУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 52 с.
2. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / [за ред. В.Г. Кременя ; авт. кол.: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабін]. – Тернопіль : Навчальна книга : Богдан, 2004. – 384 с.
3. Кремень В.Г. Болонський процес: зближення, а не уніфікація / В.Г. Кремень // Дзеркало тижня. – 2003. – № 48 (473). – 13–19 грудня.
4. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003–2004 рр.) / [за ред. В.Г. Кременя]. – К. ; Тернопіль : Вид-во ТДНУ, 2004. – 147 с.
5. Журавський В.С. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / В.С. Журавський, М.З. Згуровський. – К. : Політехніка, 2003. – 200 с.
6. Поважнянський Л.Л. Болонський процес: цикли, ступені, кредити / Л.Л. Поважнянський, Є.І. Сокол, Б.В. Клименко. – Х. : НТУ, 2004. – 144 с.
7. Ефремов А.П. Кредиты и учебный процесс : научное издание [Электронный ресурс] / А.П. Ефремов. – М. : Изд-во РУДН, 2003. – Режим доступа: <http://win.www.vvsu.ru/resources/>.
8. Проблемы введения зачетных единиц в высшем профессиональном образовании [Электронный ресурс] / [под ред. В.Н. Чистохвалова]. – М. : Изд-во РУДН, 2009. – 100 с. – Режим доступа: <http://www/ccer.ru/html/>.
9. Щербик Е.Е. Педагогические аспекты внедрения кредитной системы обучения в магистратуре [Электронный ресурс] / Е.Е. Щербик, Г.Т. Уразбаева. – Режим доступа: <http://umo.razsu.hs/131jcherbikasp>.
10. Величко О.Г. Болонський процес – це конкретне рішення і дії / О.Г. Величко // Теорія і практика металургії. – Д., 2004. – С. 3–13.
11. Яблонський В. Вища освіта України на рубежі тисячоліть. Проблеми глобалізації та інтернаціоналізації / В. Яблонський. – К., 1998. – 227 с.
12. Корсак К.В. Світова вища освіта. Порівняння і визначення закордонних кваліфікацій і дипломів : монографія / К.В. Корсак, Г.В. Щокін. – К. : МАУП – МКН, 1997. – 2008 с.
13. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на западе на протяжении XXI ст. / Б.Л. Вульфсон. – М., 1999. – 340 с.
14. Долженко О.В. Сорбонская и Болонская декларации: Информация к размышлению... / О.В. Долженко // Вестник высшей школы: Alma mater. – 2000. – № 6. – С. 13–15.
15. Келс Г.Р. Процессы самооценки. Руководство по самооценке для высшего образования / Г.Р. Келс. – М., 1999. – 245 с.
16. Лукичев Г.А. Интеграция и эффективность – цели реформ в высшем образовании стран Европы / Г.А. Лукичев // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. – 2000. – № 26. – С. 13–18.
17. Мотова Г.Н. Системы аккредитации зарубежом / Г.Н. Мотова, В.Г. Наводнов, В.Ж. Ку克林, Б.С. Савельев. – М., 1998. – 180 с.
18. Шадрікова В. Про процедуру комплексної оцінки вузу / [В. Шадрікова, Е. Геворкян, З. Калан та ін.] // Вища освіта в Росії. – 2001. – № 1. – С. 29–38.
19. Степко М.Ф. Болонський процес і навчання впродовж життя / М.Ф. Степко, Б.В. Клименко, Л.Л. Поважнянський. – Х. : НПУ “ХПІ”, 2004. – 111 с.
20. Основні засади розвитку вищої освіти у контексті Болонської декларації / [за ред. В.Г. Кременя ; авт. кол. : М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.В. Грубінко, І.І. Бабін]. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2004. – 147 с.
21. Науково-практичний семінар “Кредитно-модульна система підготовки фахівців у контексті Болонської декларації”. – Л., 2003. – 111 с.
22. Болонський процес у фактах і документах (Сорбона – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін) / [упоряд. : М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук та ін.]. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 52 с.
23. Закон України “Про вищу освіту” 17.01.2002 р. № 2984/111.

ОСНОВНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ СТУДЕНТА ЯК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Побудова сучасної Української держави, становлення громадянського суспільства зумовлюють виникнення суспільного запиту на виховання творчої особистості, індивідуальності, здатної генерувати оригінальні ідеї, самостійно мислити, приймати сміливі, нестандартні рішення. Усе це зумовлює необхідність творчої участі в цьому процесі всіх членів суспільства, тому що недостатня творча активність, відсутність ефективних стимулів її розвитку й реалізації – основні фактори, які заважають втіленню нових ідей, задумів, нових цільових настанов та орієнтацій.

Процеси демократизації й гуманізації суспільства створюють можливість вибору шляхів життєдіяльності його членів, сприятливі умови для творчості кожного. У гуманному цивілізованому суспільстві розвиток особистості, її творчих можливостей стає самоціллю всіх суспільних відносин. Саме тому в умовах духовного відродження суспільства діяльність закладів освіти – від дитячого садка до вищої школи – потребує конкретних змін, які викликані необхідністю формування суспільно активної, творчої особистості, що можливо лише при створенні сприятливих умов для всебічного розвитку потенційних можливостей кожної дитини, її самореалізації в навчальному процесі.

Водночас доводиться констатувати, що з об'єктивних і суб'єктивних причин вища школа в Україні не є продуцентом високоморальних всебічно розвинутих особистостей. Спостерігається профанація вищої освіти, комерціалізація освітніх послуг, невизначеність і непослідовність у проведенні освітніх реформ. Відтак, важливим завданням сучасної національної освіти є оптимізація навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, орієнтація на формування й розвиток індивідуальності кожного студента.

Проблема індивідуальності та творчості стає сьогодні актуальною в різних галузях знань, до неї дедалі частіше звертаються філософи, соціологи, психологи, педагоги та представники інших наук.

Вирішення проблеми формування творчої особистості юного громадянина значною мірою залежить від викладача, творча педагогічна діяльність якого стає міцним засобом формування та всебічного розвитку особистості кожного студента.

Проблема становлення творчої особистості студента тією чи іншою мірою висвітлена в наукових дослідженнях філософів, психологів і педагогів. Велику увагу вивченню цієї проблеми приділяли В.І. Андреев, М.О. Бердяєв, В.А. Бухвалов, І.Г. Геращенко, В.І. Загвязинський, В.О. Кан-Калик, І. Кант, А.К. Маркова, Н.Д. Нікандров, Я.О. Пономарьов, М.М. Потішить, С.Л. Рубінштейн, Л.І. Рувинський, С.О. Сисоєва, П.Л. Ципок та ін.

За радянських часів проблему індивідуальності студента вивчали Л.С. Виготський, В.С. Мерлін, Ю.С. Ніколаєва, І.І. Резвіцький. У працях Л. Когана, О.І. Чердиченка та інших дослідників проаналізовані потреби, духовні запити, професійні орієнтації студентської молоді, особливо в контексті соціально-економічних, політичних і культурних змін тодішнього суспільства.

В останнє десятиріччя завдяки зусиллям таких учених, як: В.П. Андрущенко, Л.В. Губерський, М.І. Михальченко, І.Ф. Надольний, М.Ф. Степко, Т.О. Яценко, – проблема формування й розвитку творчої особистості студента стала однією із центральних в українській гуманітарній науці.

У працях цих науковців з'ясовано сутність основних категорій проблеми, визначено специфіку педагогічної творчості та шляхи її реалізації в педагогічному процесі.

При всьому розмаїтті вивчення проблеми розвитку студента як творчої особистості, підготовки його до творчої професійної діяльності, аспект формування у студентів педагогічних навчальних закладів умінь та навичок виховання творчої особистості учня в навчально-виховному процесі, розвитку потенційних можливостей дитини недостатньо досліджений у теоретично-науковому та методичному плані. Водночас у системі професійної підготовки студента на початкових етапах його залучення до наукової роботи існує особливо велика потреба в поглибленні теоретичної та практичної підготовки до творчої професійної діяльності, в озброєнні студентів технологією орієнтації навчально-виховного процесу на розвиток творчих можливостей особистості.

Водночас виникла необхідність поглибленого аналізу психолого-педагогічних, культурно-освітніх, правових, соціально-економічних та політичних чинників формування творчої індивідуальності, переосмислення існуючих наукових підходів.

Мета статті – розглянути перспективні напрями особистісного розвитку й саморозвитку студента.

Тільки індивідні якості, тобто притаманні людині задатки, анатомо-фізіологічні передумови закладають підвалини створення особистості. Індивід – це людська біологічна основа розвитку особистості в певних соціальних умовах.

Індивідуальність – це особистість у її своєрідності. Коли кажуть про індивідуальність, то мають на увазі оригінальність особистості. Зазвичай словом “індивідуальність” позначають якусь найголовнішу особливість особистості, яка робить її відмінною від решти людей.

Індивідуальна кожна людина, але індивідуальність одних виявляється дуже яскраво, випукло, інших – непримітно.

Як індивідуальність, людина є автономним і неповторним суб'єктом свідомості та діяльності, здатним до самовизначення, саморегулювання, самовдосконалення в конкретних суспільних умовах.

Розвиток студента в напрямі формування його як індивідуальності співвідноситься, передусім, із виникненням, становленням і зміною

мотиваційної сфери, рефлексивності, формуванням власного образу “Я” та самооцінюванням.

На думку німецького вченого К. Штатке, на формування студента як індивідуальності в період навчання у ВНЗ мають вплив такі фактори: навчальна робота, професорсько-викладацький склад, самостійна робота, практичні заняття, соціальна активність, мотивація до навчання, соціально-демографічні фактори, навколишнє середовище, друзі, професійна спрямованість, рівень інтелектуального розвитку, різні типи діяльності [8].

До вказаних факторів впливу на формування індивідуальності студента можна додати ще “ціннісну парадигму соціуму” (Л.М. Панченко), ціннісні орієнтири сучасної молоді, рівень розвитку креативних (творчих) здібностей.

Формування творчої індивідуальності передбачає:

1. Гнучкість мислення, його критичну спрямованість.
2. Оригінальність мислення, його здатність до імпровізації.
3. Легкість вибору й варіювання ідей, проектів, планів.
4. Ініціативність.
5. Здатність до адекватної відповіді на виклики середовища.

Проектування освітнього сера в основі розвивальної освітньої системи, нами спрямовано на вирішення таких завдань.

1. Організація умов і можливостей для активізації творчого потенціалу всіх сфер психіки студента (тілесної, емоційної, інтелектуальної, особистісної, духовно-моральної).

2. Організація умов і можливостей для вдосконалювання студента в пізнавальній діяльності (засвоєння методів мислення, прийомів творчої діяльності, техніки рефлексії).

3. Організація умов і можливостей для підвищення функціональної грамотності студента та його соціокультурної адаптації.

Зміст освітнього процесу при цьому уявляється як система, що включає: зміст предметно-діяльній сфери, сфери функціональної грамотності, особистісного зростання та оригінальності мислення.

Оригінальність мислення означає, що воно не може ґрунтуватися лише на алгоритмах чи інших спрощених або механічних процедурах. Воно корисне тоді, коли необхідно зважити та оцінити альтернативи, врахувати пріоритети й визначити достовірність і доречність тих чи інших рішень. Можливість вибору та варіювання ідей дає змогу оперативно вирішувати конкретні питання, шукати оптимальне рішення [1, с. 51].

Ініціативність є важливим індикатором прояву соціального, колективістського начала, розвитку саморефлексії студента.

Здатність до адекватної відповіді на виклики середовища дає змогу забезпечити безпечний розвиток особистості студента.

На нашу думку, можна виділити шість перспективних напрямів формування й розвитку студента як творчої особистості.

1. Всебічний розвиток особистості студента.

Система вищої освіти має готувати універсальну людину, метою та смыслом дій якої мають бути “цілісне знання” й “цілісний світ”, про який

писав ще на початку ХХ ст. наш співвітчизник В.І. Вернадський. Відтак, постає необхідність “цілісного інтегрального дослідження індивідуальності” (В. Мерлін). Розв’язання будь-якої практичної проблеми стосовно людини лише тоді найбільш повне й точне, коли враховується вся різноманітність умов, що визначає діяльність людини і, отже, різноманітність тих індивідуальних особливостей різного ієрархічного рівня, від яких залежить ця діяльність [5, с. 118].

2. Розвиток внутрішньої свободи особистості.

У контексті педагогіки свободи розроблена модель виховного простору самовизначення особистості, базовими компонентами якого є: просторово-предметний, соціально-психологічний та організаційно-педагогічний. Педагогічні умови ефективного функціонування просторово-предметного компонента – це гетерогенність і складність середовища, взаємозв’язок функціональних зон, гнучкість та керованість середовища, його індивідуалізованість й автентичність); умовами соціально-психологічного компонента є взаєморозуміння та задоволеність відносинами всіх суб’єктів виховного процесу, їх позитивно-оптимістичний настрій, авторитетність педагогів, партнерська участь усіх суб’єктів в управлінні виховним процесом, їхня згуртованість і свідомість. Організаційно-педагогічний компонент забезпечується реалізацією свободи й права вибору у виховному процесі, визнанням самоцінності дитини та дитинства як особливого етапу життєвого шляху людини, персоналізацією педагогічних відносин тощо.

Виховне середовище, яке стимулює особистісне самовизначення, надає можливості для вияву учнями свободи, ініціативи й самостійності, позитивно впливає на розвиток їхнього інтелекту, творчих здібностей, самосвідомості, особистісної причинності (внутрішнього локусу контролю) та внутрішньої мотивації учіння. Розширення простору свободи у вихованні сприяє розвитку почуття особистісної причинності, яке є необхідною передумовою відповідальної, самостійної та ініціативної поведінки, спонукає студентів до ціннісного самовизначення, забезпечує формування в них диференційованої структури ціннісних орієнтацій, стимулює пізнавальну активність, сприяє перебудові структури мотивації навчальної діяльності, активізує розвиток професійних і пізнавальних мотивів.

Слід підкреслити, що загальна атмосфера свободи й відповідальності, яка забезпечується в умовах виховного простору вільного самовизначення, більшою мірою позначається на розвитку мотиваційно-ціннісної сфери, соціальної компетентності та самосвідомості вихованців, ніж на засвоєнні ними основ наук, фактичних знань і вмінь.

3. Розвиток духовно-моральних цінностей особистості студента.

Виховання духовно-моральних цінностей – це процес непростий, повільний, вимагає комплексного підходу. Не можна тут не навести вислів А.С. Макаренка: “Виховує все: люди, речі, явища, але перш за все і більш за все люди”. Зі всім складним світом навколишньої дійсності дитина входить у незліченне число відносин, з яких незмінно розвивається, переплітається з

іншими відносинами, ускладнюється моральним і фізичним зростанням самої дитини. Увесь цей “хаос” не піддається начебто жодному обліку, тим не менше, він створює в кожен момент певні зміни в особистості дитини. Спрямувати цей розвиток і керувати ним – ось перше завдання виховання. Особистість студента повинна формуватися головним чином через засвоєння найкращих культурних здобутків людства, усвідомлення свого культурного світу, традицій, історії та розвитку волі.

4. Вільний розвиток особистості студента.

Студент повинен виховувати свій інтелект і свої раціональні сили. Встановлено, що виховне середовище, організоване відповідно до принципів педагогіки свободи, стимулює особистісне самовизначення вихованців, позитивно впливає на розвиток їхнього інтелекту, творчих здібностей, Я-концепції, внутрішнього локусу контролю та навчальної мотивації. Загальна атмосфера свободи й відповідальності, яка виникає в умовах виховного простору вільного самовизначення, більшою мірою позначається на розвитку мотиваційно-ціннісної сфери, соціальної компетентності та самосвідомості вихованців, ніж на засвоєнні ними основ наук, фактичних знань і вмінь. Студент має право вибору в процесі навчання і з цим повинні рахуватися викладачі.

5. Розвиток рефлексивного ставлення особистості до своїх дій.

Щоб самостійно керувати своєю навчально-пізнавальною діяльністю, студент повинен засвоїти керівні функції викладача та повернути їх на самого себе. Студент повинен одночасно бути і студентом, і викладачем. У такому разі говорять, що відносини “викладач – студент” стають відносинами внутрішніми, що студент здатний до самоуправління. Самоуправління полягає в тому, що студент у ставленні до себе виконує функції викладача: мотивації навчальної діяльності, планування, регуляції, оцінювання своєї діяльності [6].

6. Формування ноосферного мислення у студентів у процесі навчання у ВНЗ.

Новою переорієнтацією освіти повинно стати уявлення про результати освітньої системи: виховання цілісного, здорового мислення людини, постачання її ефективними інструментами для самостійного вибору свого місця в системі “природа – суспільство”, для вміння ставити цілі, вибирати засоби й бачити наслідки своїх дій. Ідеал самореалізації особистості в усіх сферах людського життя має стати генеральною метою функціонування освітньої системи.

Тривалий час основним завданням вищої школи було озброєння студентів фундаментальними знаннями та вироблення навичок практичного застосування останніх у фаховій діяльності. Значно менша увага приділялась навчанню студентів самостійно раціонально організувати власне навчання, хоча реально впроваджувалась політика здобуття освіти, зорієнтована саме на самостійність студентів. Студенти, як суб’єкти навчання, потрапляючи в нові умови, не завжди виявлялись готовими до такого способу здобуття знань у галузі майбутньої професії.

Поставала нагальна потреба зміни старого чи вироблення нового стилю навчальної діяльності. Некерованість процесу формування індивідуальних прийомів навчання зазвичай згубно впливає на якість підготовки майбутніх спеціалістів. Не викликає сумніву той факт, що для сучасного суспільства вкрай потрібні такі спеціалісти, які б вирізнялись логічним мисленням, високим рівнем саморегуляції, вмінням раціонально розподіляти робочий час, самостійно підвищувати рівень професійної компетентності та збагачуватись особистісно, а також уміти виробляти власні продуктивні прийоми й способи розв'язання різноманітних завдань, пов'язаних з реалізацією обраної професійної діяльності.

Саме тому студенту важливо знати особливості власного індивідуального стилю учіння. Розуміння своїх сильних та слабких сторін, а також усвідомлення зв'язку стилю з факторами, що його зумовлюють, є однією з умов оптимізації навчальної діяльності. Це важливо тому, що реалізація власного потенціалу в досягненні високих результатів у навчальній діяльності залежить від специфічних особливостей сформованого стилю учіння.

Висновки. Таким чином, у нових історичних умовах відбувається модернізація вищої освіти, переорієнтація спрямованості навчально-виховного процесу на формування фахівців з широким кругозором, інноваційним мисленням і творчими здібностями, здатних генерувати нові ідеї, без чого неможливий поступальний розвиток суспільства.

Література

1. Вайнштейн М. Критичне мислення як основа демократичного навчання / М. Вайнштейн // Рідна школа. – 2001. – № 4. – С. 49–51.
2. Галузинский В.М. Индивидуальный подход в воспитании учащихся / В.М. Галузинский. – К., 1982.
3. Заболотська О. Формування та розвиток студента як індивідуальності / О. Заболотська // Вища освіта України. – 2005. – № 2. – С. 88–93.
4. Малімонов В.І. Перспективи формування та розвитку особистості [Електронний ресурс] / В.І. Малімонов. – Режим доступу: <http://www.vmalimon.if.ua>.
5. Мерлин В. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. Мерлин. – М., 1986. – 256 с.
6. Скрипченко О.В. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О.В. Скрипченко. – 2-ге вид. – К. : Каравела, 2009. – С. 262–289.
7. Фромм Э. Иметь или быть / Э. Фромм. – 2-е изд., доп. – М. : Прогресс, 1990. – 180 с.
8. Штатке К. Студенты. Становление личности / К. Штатке. – М. : Прогресс, 1982. – 135 с.

ЧЕРЕПЄХІНА О.А.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Сучасне становище фахової підготовки фахівців з психології в Україні перебуває нині на етапі пошуку стратегічних шляхів свого подальшого розвитку й удосконалення. Пріоритетним напрямом трансформаційних змін визнається розбудова професійної освіти психологів на засадах євроінтеграції, що посилює необхідність особистісної зорієнто-

ваності навчального процесу у вищій школі. Сучасні науковці й практики виділяють такі складові цього необхідного етапу у фаховій підготовці майбутніх психологів: усвідомлення зростання ролі самостійної роботи студентів, що стимулює підвищення індивідуалізації контролю знань; переосмислення ролі й місця професіоналізму як інтегративної якості майбутнього психолога; реформування вищої психологічної освіти відповідно до основних положень Болонської угоди; перебудову системи фахової підготовки на організацію умов для формування професіоналізму майбутніх психологів тощо. Всі ці та багато інших завдань потребують компетентного вирішення як на рівні теорії фахової підготовки психологів у ВНЗ, так і на рівні її методики. Традиційний особистісно орієнтований підхід у педагогіці виступає тут як новітній інструмент запровадження положень Болонської угоди, особливо підкреслюючи при цьому значення самостійної індивідуальної роботи студентів.

В умовах реформування вищої освіти особливу актуальність і необхідність розробки особистісного підходу відчують викладачі, які здійснюють фахову підготовку фахівців людиноцентристських професій, яким самим у майбутньому доведеться застосовувати особистісно орієнтовані технології, адже вони безпосередньо стикатимуться з питаннями індивідуального та творчого підходу до особистості.

Мета статті – розкрити актуальні питання підготовки психологів у ВНЗ.

Одним із стратегічних завдань реформування школи, згідно з Державною національною програмою “Освіта” (“Україна XXI століття”), є формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного й морального здоров’я. Вирішення цього завдання передбачає психолого-педагогічне обґрунтування змісту та методів навчально-виховного процесу, спрямованого саме на розвиток особистості студентів, а тому завдання формування професіоналізму особистості в майбутніх психологів вдається вже не таким складно виконуваним. Це особливо стосується такого визначального періоду в житті молодшої людини, як студентські роки, коли здійснюється інтенсивне особистісне і професійне самовизначення, вибір подальшого життєвого шляху.

Особистісно орієнтований підхід розглядає механізми особистісного існування майбутнього психолога (рефлексію, вибірковість, відповідальність, автономність тощо) як самоціль вищої освіти, досягненню якої в кінцевому результаті підпорядковані його змістові та процесуальні компоненти, при цьому ефективність формування професіоналізму зростає завдяки тому, що цей зміст, набуваючи якісно нової особистісної суті, виступає як зміст і середовище становлення особистісного й допрофесійного досвіду майбутнього психолога.

Слід зазначити, що сучасна вища школа поступово переорієнтовується на розвиток особистості студента. Однак цьому процесові поки що бракує цілеспрямованості та науково-методичного забезпечення. Тому процес “особистісної” перебудови навчально-виховного процесу

відбувається спонтанно, повільно, неефективно. Відхід від традиційної зунівської парадигми відбувається нерівномірно. У зв'язку із цим педагоги й майбутні психологи все помітніше усвідомлюють гостру потребу у створенні та реалізації особистісного підходу до студентів – майбутніх психологів як одного з базових принципів організації навчально-виховної роботи, що обґрунтовується сучасною психологією та педагогікою. Такий підхід має сприяти більш цілеспрямованому, гармонійному розвитку особистості майбутнього психолога як громадянина й творчого працівника, який діє професійно.

Як свідчить педагогіка вищої школи, розробка особистісного підходу – дуже складна теоретична та практична проблема, що зумовлено, перш за все, тією обставиною, що особистість є чи не найскладнішим утворенням у світі й одночасно суб'єктом перетворення цього світу та самого себе. Серед спеціалістів набуває все більшого визнання думка, що всебічне дослідження й розвиток особистості – це фундаментальна комплексна наукова проблема, яка потребує міждисциплінарного дослідження. Водночас ключову роль у вирішенні цієї проблеми відіграє психологія, оскільки особистість – це, передусім, психічне новоутворення. Психологічні закономірності посідають центральне місце в загальнонауковому уявленні про особистість, її розвиток та діяльність. Тому саме фахівець з психології сам так сильно потребує індивідуального підходу до себе ще на етапі навчання у ВНЗ.

У цьому контексті особистісний підхід доцільно розглядати як важливий психолого-педагогічний принцип, основу якого становить сукупність вихідних теоретичних положень про особистість та практичних методичних засобів, що сприяють її цілісному розумінню, вивченню та гармонійному розвитку. Інакше кажучи, особистісний підхід – це методологічний інструментарій, розробка якого має спиратися на синтез виявлених психологічною та педагогічною наукою закономірностей побудови, функціонування й розвитку особистості. Використання цього інструментарію має збагатити процес формування професіоналізму майбутніх психологів у вищій школі.

Науково-практичне розв'язання проблеми запровадження особистісно орієнтованого підходу не варто розглядати спрощено, як таке, для якого достатньо лише взяти вже існуючі в науці принципи та знання про особистість, її розвиток, засоби стимулювання й штучно об'єднати їх у певну сукупність теоретико-практичних понять і методів. Фактично ж, з огляду на стан дослідження проблеми особистості в сучасній науці, майже всі необхідні й можливі психолого-педагогічні компоненти особистісного підходу потребують подальшого допрацювання або корекції в різних аспектах та узгодження одне з одним у цілісному контексті фахової підготовки у ВНЗ.

Визначаючи теоретичні й методичні основи особистісного підходу в процесі формування професіоналізму майбутніх психологів у процесі фахової підготовки, доцільно спиратися на певні наукові положення, що

складались у нечисленних спробах формування цього підходу в психології та педагогії, і на відповідні дані психологічних досліджень особистості. Це дасть змогу сформулювати сучасні вимоги до такого підходу й визначити його місце в цілісній концепції формування професіоналізму.

Витоки особистісного підходу вбачаємо в різноманітних дослідженнях особистості, що були проведені такими представниками класичної психології, як: У. Джемс, В. Штерн, Е. Шпрангер, З. Фрейд, І.О. Сікорський, М.М. Ланге, О.Ф. Лазурський, К. Юнг, П. Жане, Ж. Піаже, Л.С. Виготський, Г. Олпорт, А. Маслоу, Е. Муньє, К. Роджерс, К. Леонард, Ф. Лерш, С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплов, Б.Г. Ананьєв, В.Г. Ковальов, В.М. М'ясищев, О.М. Леонтьєв, Г.С. Костюк, П.М. Пелех, П.Р. Чамата, В.С. Мерлін, О.О. Бодальов, Б.Ф. Ломов, Д.Ф. Ніколенко та багато інших.

Такі представники психології та педагогіки трудової й професійної підготовки сформували важливі передумови становлення особистісного підходу: Г.С. Костюк, Є.О. Мілерян, Є.О. Климов, О.Ю. Голомшток, І.А. Зязюн, Ф.І. Іващенко, Т.В. Кудрявцев, В.О. Моляко, Е.О. Фарапонова, В.В. Чебишева, М.І. Шкіль, М.Д. Ярмаченко, Н.Г. Ничкало, Ю.І. Машбиць, Г.О. Балл, Ю.З. Гільбух, В.М. Бондаровська, В.А. Козаков, В.А. Семиченко, Ю.Л. Трофімов, Н.В. Чепелева, О.М. Пехота, С.О. Сисоєва, Т.С. Яценко та інші.

Видатні психологи сучасності, а саме: К.О. Абульханова-Славська, В.В. Давидов, М.Ю. Малков, В.О. Моляко, Л.М. Проколієнко, О.М. Ткаченко, І.С. Якиманська, О.Г. Асмолов, І.Д. Бех, О.І. Кульчицька, В.Ф. Моргун, В.В. Столін, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко, В.М. Титов та інші, – сформулювали вимоги до застосування особистісно орієнтованого підходу в освіті.

Про потребу розробки особистісного підходу у сфері професійного самовизначення учнів свідчать праці С.У. Гончаренка, В.М. Мадзігона, Є.М. Павлютенкова, Д.О. Тхоржевського, Б.О. Федоришина, В.В. Синявського, М.П. Тищенко, П.А. Гончарука, П.С. Перепелиці, Н.А. Побірченко, М.Л. Смульсон, Г.О. Євдокимової, Д.Ф. Крюкової та інших.

Підґрунтям дослідження проблеми особистісного підходу стали вчення з психології, що були започатковані у 1960–1970-ті рр. такими науковцями, як: Л.І. Божович, Н.С. Лейтес, К.К. Платонов, які пов'язували його з необхідністю цілісного вивчення психіки людини. Так, К.К. Платонов встановив, що особистісний підхід є загальним принципом психології, який доцільно запроваджувати, передусім, у психології праці та педагогічній психології [3].

Продовжуючи вивчення витоків особистісного підходу в освіті було виділено дві форми його становлення в психологічній науці – імпліцитна та експліцитна. Імпліцитна форма містить переважно аналітичні дослідження різних аспектів особистості, в яких особистісний підхід формується неусвідомлено й використовується в неявному вигляді, а при експліцитному підході інтегративна роль особистості усвідомлюється виразніше, чіткіше, що визначає проведення психологічних досліджень на

засадах цілісності, системності. Зокрема, Л.І. Божович підкреслювала, що педагогічна психологія потребує дійсно особистісно орієнтованого підходу, що передбачає розгляд кожної окремої психічної властивості в контексті особистості в цілому, у контексті загальної структури особистості й тієї функції, яку вони виконують у процесі відносин дитини з навколишньою дійсністю [1]. Схожої думки дотримувався К.К. Платонов, який вважав, що особистісний підхід є принципом психологічної науки, а проблема його побудови – центральна для педагогічної психології [3]. На думку Н.С. Лейтеса, необхідно сформулювати адекватні складній психічній дійсності цілісні концептуальні підходи, які необхідні для її всебічного вивчення. І саме особистісний підхід відповідає цим вимогам та створюється шляхом синтезу індивідуального й вікового підходів, діалектичного розв'язання питання про співвідношення загального, особливого та одиничного в характеристиці психіки людини.

Аналізуючи праці таких вчених, як Л.І. Божович, К.К. Платонов, Н.С. Лейтес, О.М. Леонтьєв, Г.С. Костюк, А.В. Петровський та інші, можна припустити, що наукове уявлення про особистість, її психологічну структуру утворює концептуальну основу побудови особистісного підходу, його вихідний компонент [2]. Запропоновані в 1960–1970-х рр. варіанти особистісного підходу обмежувались розглядом саме цього компонента, тому їх можна вважати первісними формами становлення цього підходу. Питання розробки особистісного підходу в педагогіці та психології порушено в працях В.О. Сухомлинського, І.С. Кона, В.Л. Васильєва, А.В. Петровського, А. Петкова, Б.О. Федоришина, В.Є. Чудновського та інших у 1970–1990-х рр. На початку ХХІ ст. зростає інтерес до особистісного підходу саме в педагогічній психології та практичній педагогіці, зокрема, педагогіці вищої школи.

Особистісно орієнтований підхід у психології окреслений у працях таких психологів, як: І.Д. Бех, Н.С. Лейтес, С.Д. Максименко, О.М. Пехота, В.В. Рибалка, В.А. Семиченко, Б.О. Федоришин та інші, які спирались на розуміння особистості Л.С. Виготським, С.Л. Рубінштейном, Г.С. Костюком, О.М. Леонтьєвим та ін. Враховуючи складність розробки такого підходу, вчені вважають за доцільне здійснювати його побудову на шляху переходу до нього від інших, більш розроблених підходів, тому пропонуються такі його форми, як “особистісно-соціально-діяльнісний підхід” (О.В. Барабаншиков, М.Ф. Феденко), “принцип діяльнісно-особистісного підходу” (В.І. Андрєєв), “особистісно-діяльнісний підхід” (І.О. Зимня), “системний особистісно-діяльнісний підхід” (Л.М. Деркач), “індивідуально-особистісний підхід” (О.Я. Савченко) тощо.

Отже, ми доходимо висновку, що особистісний підхід все частіше утверджується як провідний педагогічний принцип організації навчального процесу у вищій школі, від якого багато в чому залежить ефективність функціонування системи вищої освіти. Проте рівень його науково-методичного обґрунтування не задовольняє ні теоретиків, ні педагогів-практиків. Отже, дослідження проблеми особистісного підходу в системі

освіти в цілому й у такій її складовій, як фахова підготовка майбутніх психологів у ВНЗ, є актуальним.

Однак деякі напрацювання в цій сфері є. Так, важливим аспектом здійснення особистісного підходу в сходовознавчій освіті є сприяння розвиткові комунікативної сфери особистості. Важливі положення щодо такого розвитку містяться, зокрема, в концепціях діалогу культур, внутрішнього діалогу як засобу входження індивіда в культуру, школи діалогу культур (М.М. Бахтін, В.С. Біблер, С.Ю. Курганов, В.Ф. Литовський, Л.О. Месеняшина та ін.).

Узагальнивши ці дані в контексті особистісного підходу, вчені запропонували нову схему диференціації та інтеграції профільного навчання старшокласників, яка фактично починає опрацьовуватись сучасною системою освіти. Вона передбачає здійснення п'яти етапів або типів організації профільного навчання. Особистісний підхід дає змогу повному усвідомити проблему особистісної переорієнтації системи освіти та профільного навчання, накреслити шляхи експериментального дослідження такої трансформації. Однак такі позиції особистісно орієнтованого підходу не розкривають горизонтів освіти у вищій школі, тому означена проблема потребує особливого вивчення на рівні фахової підготовки майбутніх психологів у вищій школі.

Дослідженнями В.Є. Чудновського, І.С. Кона, В.І. Андрєєвої, І.О. Зимньої, Л.М. Деркача, Т.В. Равчиної, Т.Г. Тюріної, О.Я. Савченко та інших учених ознаменувалися 1980–1990-х рр. у цих працях наголошено на двох важливих компонентах особистісного підходу: методико-психодіагностичному та психолого-технологічному. Провідним постулатом стає володіння адекватними методами цілісного пізнання особистості учня, використання відповідних психолого-технологічних засобів навчання та виховання визнаються необхідною передумовою ефективного розуміння й розвитку особистості учнівської молоді.

Поступово роль особистісного підходу починають усвідомлювати в організації профорієнтаційної роботи зі школярами. Так, Б.О. Федоришин вважує, що для досягнення профконсультаційних цілей потрібний обґрунтований психологічний аналіз особистості учня, складання його характеристики саме на основі особистісного підходу, для якого характерний розгляд взаємозв'язку властивостей особистості у взаємо-регуляторному плані. К.М. Мешалкіна проаналізувала безпосереднє застосування особистісного підходу в профільному навчанні старшокласників і визначила, що необхідним є суттєве оновлення його теоретичних та методичних засад, ґрунтовної розробки його компонентів у ході психолого-педагогічного експерименту.

Отже, особистісно орієнтований підхід треба розглядати як основний психолого-педагогічний принцип, методологічний інструментарій, основу якого становить сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, профільних орієнтацій, методико-психодіагностичних та психолого-технологічних засобів, що забезпечують більш глибоке цілісне

розуміння, пізнання особистості студента й на цій основі – її гармонійний розвиток в умовах системи освіти та її важливої вищої освіти.

У контексті нашого дослідження важливим кроком є характеристика особистісного підходу, що значно розширюється на основі визначення його інтегративної функції щодо інших психолого-педагогічних підходів з формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ. Аналіз численних праць доводить взаємозв'язок між індивідуально-психологічним, соціально-психологічним, віковим та діяльнісним підходами до особистості, які фактично утворюють єдиний комплекс підходів.

Взаємозумовленість цих підходів, спроби їх об'єднання через спільну для них категорію особистості, створення дослідниками комплексних, перехідних форм (“особистісно-соціально-діяльнісний” підхід, принцип “діяльнісно-особистісного” підходу, “індивідуально-особистісний” підхід тощо) дають підстави розглядати їх цілісно, у контексті єдиного особистісного підходу, у який вони можуть бути залучені як складові. Тому ми розуміємо особистісно орієнтований та особистісний підходи як синонімічні. При цьому особистісний підхід набуває більш повної, ніж у первісних спробах його побудови, змістовно-структурної характеристики.

Центральною ланкою особистісного підходу є категорія особистості, сутність якої розкрито у працях як зарубіжних Л.А. Первіна, Л.А. Хілла і Д.І. Зіглера, Д. Фейста, К. Холла і Г. Линдсея, так і вітчизняних науковців: В.В. Давидова, О.В. Запорожця, В.П. Зінченка, Б.Ф. Ломова, О.Р. Лурії, О.М. Матюшкіна; А.В. Петровського, М.Г. Ярошевського, Л.О. Карпенка, Г.С. Костюка та ін. На основі цього можна виділити ряд базових ознак особистості: соціальна зумовленість, соціальність особистості, індивідуальна своєрідність, індивідуальність, активність, що має форму продуктивної діяльності, соціальної поведінки, здатність до зростання, розвитку й адаптації до навколишнього середовища, системність побудови та функціонування.

Таким чином, стає зрозумілим, що в основі особистісно орієнтованого підходу лежать глибинно психологічні коріння. У вітчизняній психології цим корінням є методологічні підходи й принципи психологічної науки: детермінізму, єдності психіки і діяльності, відображення, розвитку, системно-структурний. Останні найбільш ґрунтовно і цілісно сформульовані українським психологом О.М. Ткаченком, який узагальнив відповідні погляди Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва, Г.С. Костюка та ін.

Отже, нами розглянуто теоретичні засади особистісно орієнтованого підходу для формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ. У цьому випадку особистісний підхід являє собою методологічний інструментарій, що базується на закономірностях будови, функціонування й розвитку особистості студента – майбутнього психолога і являє собою сукупність концептуальних уявлень, психодіагностичних та формувальних засобів, що сприяють глибшому й повнішому розумінню особистості

студентів і є основою для їх гармонійного професійного розвитку та саморозвитку.

Нами встановлено, що застосування особистісного підходу у фаховій підготовці майбутніх психологів сприяє формуванню особистісної готовності до подальшої професійної діяльності як психолога. Зокрема, ефективними в контексті особистісного підходу виявляються методики психолого-педагогічного впливу, розроблені в рамках концепції активних методів навчання, які спрямовані передусім на формування й розвиток перцептивної, комунікативної, контитивної та інших сфер особистості.

Відомо, що традиційна вища психологічна освіта, що має на меті функціональну освіченість людини, використовує особистість саме в ролі засобу, спирається на механізми мотивації, ціннісної орієнтації як на свого роду рушійні сили досягнення заданих ззовні цілей. Розвиток цих особистісних “механізмів”, “функцій” здійснюється в цьому випадку попутньо, у тих аспектах, у яких вони стають необхідними для соціальної орієнтації індивіда. В.В. Рибалка вказує, що сучасна школа поступово переорієнтовується на розвиток особистості студентів. Схожі тенденції відбуваються й у сфері вищої школи. Однак цьому процесові поки що бракує цілеспрямованості, науково-методичного забезпечення. Саме тому процес “особистісної” перебудови, персоналізації навчально-виховної роботи відбувається спонтанно, повільно, неефективно [4].

Якщо порівнювати закономірності особистісно зорієнтованого навчання з традиційним навчанням, орієнтованим на знання (С.І. Подмазін, В.В. Серіков, І.С. Якиманська), то можна виділити такі специфічні його ознаки:

1. Якщо традиційне навчання має предметом проективної діяльності фрагмент змісту цього навчання і його діяльнісно-процесуальне забезпечення, то за умов особистісно зорієнтованого навчання елементом проектування виступає не фрагмент матеріалу, а подія в житті особистості майбутніх психологів, яка надає їй цілісного допрофесійного досвіду, в якому знання – це його частина.

2. Проектування навчання, стаючи спільною діяльністю студента і викладача, дає змогу розглядати майбутню професію як спосіб життєдіяльності суб’єктів навчання, а не як аудиторні форми організації навчання.

3. Фахова підготовка в такому разі втрачає традиційні для неї риси штучності та зовнішньої регламентації й набуває ознак природної життєдіяльності людини. Відповідно, і взаємодія учасників навчальної діяльності набуває рис міжособистісного, міжсуб’єктного спілкування, унаслідок чого викладач виступає як особистість, а не як функціонер, оскільки його внутрішній особистісний світ стає частиною змісту освіти.

Так, результати досліджень І.С. Якиманської показують, що для розуміння особистісно орієнтованого навчання важливими є такі позиції, по-творчому перероблені нами:

– особистісно орієнтоване навчання має забезпечувати професійний розвиток і саморозвиток особистості майбутнього психолога,

виходячи з вияву його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнавальної та майбутньої професійної діяльності;

– зміст вищої освіти, її технології й методи підбираються та організовуються так, щоб студент міг виявити вибірковість до навчального матеріалу, зокрема, продемонструвати схильність до певних видів роботи психолога;

– особистісно орієнтоване навчання передбачає врахування не тільки рівня досягнутих знань, умінь і навичок майбутніх психологів, а й рівень актуальної сформованості складових професіоналізму, таких як образ професійного мислення, професійна Я-концепція, професійна самосвідомість тощо;

– основою особистісно орієнтованого навчання є варіативність, тобто визнання різноманітності змісту й форм навчального процесу, які педагог повинен вибирати з урахуванням мети розвитку кожного студента, його педагогічної підтримки в навчально-пізнавальному процесі [5].

Іншими словами, метою особистісно орієнтованого навчання як вихідного положення при формуванні професіоналізму майбутніх психологів у процесі фахової підготовки у ВНЗ є створення умов, які сприяють тому, щоб при засвоєнні будь-якого компонента змісту психологічної освіти розвивалась сфера особистісно-професійних функцій студента. А визнання його головною дійовою фігурою всього процесу фахової підготовки становить, на нашу думку, суть особистісно орієнтованої педагогіки. Саме тому вища освіта, орієнтована на розвиток особистості, – це особливий вид освіти, і хоча він органічно пов'язаний з іншими напрямками освітньої діяльності та не замінюється ними, оскільки складніший за організаційно-структурними характеристиками й психологічними механізмами. Його мета – розвиток особистості професіонала – у різних наукових школах інтерпретується по-різному. Так, у нашому випадку мова йде про розвиток здатності майбутніх психологів бути професіоналами: набувати якостей професійності, розвивати в себе професійні здібності, емпатії, конгруентність тощо; обирати життєвий зміст, ґрунтуючись на усвідомленні свого професійного призначення. Тобто здійснювати особистісні дії.

Більшість авторів підкреслює важливість формування позитивної Я-концепції особистості майбутнього психолога, що полягає в теоретичному та практичному оволодінні ними психологічними знаннями, вмінню застосуванню набутих знань у реальних життєвих та професійних ситуаціях, у пізнанні себе як особистості та свого рівня самоактуалізації з метою особистісного й професійного зростання. Високий рівень професійної саморегуляції поведінки майбутніх психологів виявляється в тонкості, диференційованості та адекватності всіх усвідомлюваних форм поведінки, вчинків, вербальних проявів і корелює з високим рівнем розвитку професійної самосвідомості.

Таким чином, особистісно орієнтований підхід у фаховій підготовці майбутніх психологів задовольняє мету – формування професіоналізму в майбутніх психологів і передбачає:

1) холістичне уявлення про бажаний передбачуваний результат навчального процесу, під яким розуміється сформований на високому рівні професіоналізм майбутніх психологів;

2) необхідність проектування не тільки знання як кінцевого продукту майбутніх фахівців з психології, а й процедури засвоєння матеріалу, світоглядних і професійних ідей (об'єктом проектування при цьому мають виступати майбутня професійна діяльність, дидактичне середовище та навчальна ситуація);

3) тези, які постулюють орієнтацію на те, що формувальний вплив на студентів можуть здійснювати тільки суб'єкти, які володіють якісно новим уявленням про модель психолога-професіонала. Ця модель має містити уявлення про якісно нові функції та можливості майбутніх психологів у структурі цілісної особистісно-гуманітарної ситуації учіння. Метод навчальної роботи передбачає об'єднання когнітивного, мотиваційного, особистісного, операційного компонентів та підструктури професійного досвіду.

Отже, базуючись саме на вищезазначених положеннях, система формувальних впливів передбачає особистісний підхід до врахування всіх механізмів і факторів активізації процесів професійної самосвідомості в студентів у процесі фахової підготовки та спрямована на створення рфлексивного середовища, яке б оптимально сприяло професійній амоактуалізації майбутнього психолога, формуванню в нього професіоналізму. Резюмуючи розгляд поставлених завдань, ми вважаємо, що реалізація їх у практиці підготовки майбутніх психологів може забезпечити особистісно зорієнтоване навчання для формування професіоналізму останніх.

Висновки. Таким чином, особистісно орієнтоване навчання являє собою мету вищої психологічної освіти. Ефективність засвоєння предметного змісту навчання зростає завдяки тому, що він, набуваючи тепер якісно нової особистісної суті, виступає як зміст і середовище становлення професійного досвіду майбутніх фахівців з психології.

Література

1. Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребёнка / Л.И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972. – С. 7–44.
2. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 512 с.
3. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.
4. Рибалка В.В. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / В.В. Рибалка ; [за ред. І.А. Зязюна]. – К. : Віпол, 2000. – 626 с.
5. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности / Н.В. Самоукина. – М. : ТАНДЭМ : ЭКМОС, 1999. – 352 с.
6. Личностно-профессиональное развитие психолога в системе высшего образования : монография. – М., 2000. – 212 с.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З КУРСАНТАМИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ МВС УКРАЇНИ

Успішне вирішення відповідальних завдань, які покладені на органи внутрішніх справ в Україні Президентом, Верховною Радою, Кабінетом Міністрів, залежить від ефективності організації навчально-виховного процесу в навчальних закладах Міністерства внутрішніх справ України. Одним з найважливіших завдань підготовки майбутніх працівників органів внутрішніх справ України є виховання професійно й особистісно зрілих фахівців, здатних до самостійного вирішення проблем, самовизначення, творчого саморозвитку та спроможних виконувати поставлені завдання на високому професійному рівні.

У Положенні про організацію виховної роботи з особовим складом органів внутрішніх справ України, затвердженим Наказом МВС України від листопада 2003 р. № 145825 зазначено: “Виховна робота з особовим складом органів внутрішніх справ України – це комплекс організаційних, морально-психологічних, інформаційних, педагогічних, правових, культурно-просвітницьких та соціальних заходів, спрямованих на забезпечення формування і розвитку в працівників особистої відповідальності за свідоме виконання вимог Конституції та законів України, вірності Присязі, дотримання Кодексу честі, Етичного кодексу працівника органів внутрішніх справ України, високої духовної культури і моральних якостей, почуття патріотизму, державного світогляду, засвоєння морально-етичних норм поведінки тощо” [6]. Метою виховної роботи є цілеспрямоване формування правосвідомості та особистісних якостей працівників органів внутрішніх справ України відповідно до загальнолюдських, національно-патріотичних, морально-етичних норм і вимог служби.

Перехід до ступеневої освіти у вищих навчальних закладах поставив нові завдання з організації виховної роботи з курсантами, а саме: підвищення рівня професійно спрямованого виховання курсантів, які могли б самостійно та активно діяти як у навчальних, так і в умовах майбутньої оперативно-службової діяльності.

Мета статті – узагальнити теоретичні наукові основи організації виховного процесу з урахуванням нових поглядів на особистість та професіоналізм випускників вищих навчальних закладів МВС України.

Виховний процес майбутніх працівників органів внутрішніх справ відбувається в навчальних закладах системи МВС, де з першого дня починається адаптація курсантів до умов служби та навчання. На цьому етапі велика роль належить правильному вибору форм і методів педагогічного впливу на курсантів.

Процес адаптації курсантів до навчання та служби у вищих навчальних закладах МВС України в наукових працях розглядається з урахуванням особливостей професійної діяльності в органах внутрішніх

справ (В.В. Конопльов, В.М. Павлушенко та ін.) і напряму підготовки фахівців (Г.І. Васильєв, О.В. Іванова та ін.).

Г.І. Васильєв визначає, що педагогічний процес, спрямований на адаптацію курсантів до умов служби та навчання, буде ефективним, якщо: ВНЗ забезпечуватиме поетапну навчально-виховну роботу за всіма видами адаптації з урахуванням адекватних кожному з них провідних факторів, педагогічних функцій і умов; реалізуватиме в навчально-виховному процесі індивідуально-орієнтований та диференційований підходи відповідно до типу професійної орієнтації особистості курсанта; складовою навчально-виховного процесу стане система емоційно-позитивного стимулювання діяльності курсантів першого курсу.

В.В. Конопльов розглядає процес професійної адаптації як багатокомпонентну складову. Ефективність адаптації визначається сукупністю адаптації до умов діяльності, відносин з керівництвом, змісту діяльності, колективу працівників; прийняття колективом молодого працівника; сприйняття його керівництвом та наставниками. Крім того, визначено критерій успішності процесу професійної адаптації – адаптованість особистості, тобто сукупність якостей молодого працівника, які зумовлюють темп і ступінь особистісної перебудови [2].

Заслуговує на увагу дослідження теоретичних і методичних засад професійного розвитку, становлення та професійної готовності майбутніх працівників органів внутрішніх справ у вищих навчальних закладах МВС України (О.В. Бикова, Є.Г. Запорожцев, М.М. Козяр, О.М. Тогочинський, О.І. Федоренко, М.О. Чміль, Г.Х. Яворська та ін.).

О.В. Бикова досліджувала зміст, основні компоненти, принципи та педагогічні умови формування готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів пожежної охорони. Автором визначено наявність професійно важливих якостей у курсантів і способи їх активізації з урахуванням індивідуальних особливостей, схильностей та здібностей; шляхи формування особистісних якостей курсантів на основі їх інтересів і здібностей; умови впровадження в навчально-виховний процес інноваційних технологій, а також управління процесом формування означеної готовності на основі принципів авторитету, субординації, креативності та комунікативності.

Є.Г. Запорожцев, досліджуючи психологічні чинники ефективності управлінської діяльності та формування психологічної готовності до управлінської діяльності в системі МВС України, створив програму формування означеної готовності. Дослідником визначено, що завдання, які стоять перед ОВС, вимагають підвищення ефективності їх діяльності, зокрема шляхом застосування психологічних знань фахівцями-управлінцями. Останнього можна досягти лише за умови належної професійної психологічної підготовки керівних кадрів МВС на засадах розробки та впровадження професіограм (психограм) і формування в них професійно значущих якостей, специфічних для управлінської діяльності. Автором визначено принципи професійно-психологічного відбору та професійно-

психологічної підготовки управлінців у зв'язку зі специфікою виконуваних управлінських функцій (екстремальність, складність імовірних рішень, насиченість соціальними контактами, публічність тощо) [1].

М.М. Козяр теоретично обґрунтував сутність відповідальності майбутнього фахівця пожежної охорони як свідомої, стійкої, динамічної системи ставлення особистості до різних сфер суспільного життя, яка виявляється в активній діяльності, спрямованій на професійне та духовне вдосконалення, творче, результативне виконання своїх обов'язків; розкрив психологічні механізми її формування; визначив педагогічні умови, зміст, форми, методи виховання цієї якості в курсантів і запропонував практичні рекомендації щодо вдосконалення процесу виховання відповідальності курсантів. У дослідженні зроблено висновок, що ефективність виховання відповідальності в майбутніх фахівців пожежної охорони забезпечується завдяки усвідомленню ними особистісної та суспільної значущості майбутньої професії, зростанню та поглибленню інтересу до процесу й результатів підготовки до практичної діяльності.

О.М. Тогочинський визначив психолого-педагогічні умови виховання моральних орієнтацій у майбутніх офіцерів внутрішніх військ, а саме: посилення спрямованості педагогічного процесу на розвиток моральних орієнтацій курсантів; здійснення виховного процесу на діагностичній основі з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку морально-ціннісних орієнтацій курсантів; використання засобів емоційного впливу на розвиток моральності курсантів; урахування у виховному процесі психологічних механізмів розвитку мотиваційно-ціннісної сфери особистості. У дослідженні запропоновано методику розвитку моральних орієнтацій у курсантів в умовах інформаційно-комунікативного середовища.

О.І. Федоренко визначила теоретичні, методологічні та правові засади підготовки майбутніх працівників органів внутрішніх справ до соціальної й виховної роботи з підлітками; розробила критерії, показники та рівні готовності майбутніх працівників міліції до соціальної й виховної роботи з підлітками; розробила й експериментально перевірила модель підготовки майбутніх працівників ОВС до соціальної та виховної роботи з підлітками; визначила зміст підготовки, етапи здійснення, методи, форми та умови її ефективної реалізації [4].

М.О. Чміль, досліджуючи проблему вдосконалення шляхів та засобів професійної підготовки працівників органів внутрішніх справ, визначив взаємозв'язок між індивідуально-психологічними якостями працівників ОВС, їх успішністю у стрільбі й рівнем психологічної готовності до застосування табельної вогнепальної зброї. Автором розроблено й експериментально перевірено методику та практичні рекомендації з удосконалення психологічної підготовки працівників ОВС до формування їхньої психологічної готовності до застосування табельної вогнепальної зброї [3].

Г.Х. Яворська обґрунтувала сутність, зміст, структуру та критерії соціально-професійної зрілості курсанта – майбутнього офіцера міліції; педагогічну модель формування соціально-професійної зрілості особистості майбутнього офіцера міліції, що являє собою взаємозалежність, взаємозумовленість та взаємозв'язок імперативно-інформаційного, соціально-діяльнісного й індивідуально-регулятивного блоків. Крім цього, розроблено та експериментально перевірено методику поетапного формування соціально-професійної зрілості особистості майбутнього офіцера міліції в процесі професійної підготовки, що охоплює такі етапи: професійного самовизначення й адаптації, самоідентифікації та самоактуалізації [5].

Низку наукових досліджень присвячено проблемі підготовки працівників органів внутрішніх справ до спілкування в умовах оперативно-службової діяльності (М.М. Ісаєнка і М.С. Ковалю).

М.М. Ісаєнко, досліджуючи професійно-комунікативну підготовку курсантів вищих закладів освіти МВС України, уперше визначив сутність і структуру феномену “комунікативні вміння працівника міліції”, які, на нашу думку, є складовою їх комунікативної культури, розкрив принципи та розробив методику формування комунікативних умінь у курсантів. Автором визначено й апробовано педагогічні умови ефективного формування комунікативних умінь у майбутніх працівників міліції, а саме: цілеспрямована підготовка курсантів до оволодіння комунікативними вміннями з використанням спецкурсу, різноманітних форм навчальної діяльності; залучення курсантів до спілкування, наближеного до реальних умов правоохоронної діяльності, що передбачає активне використання комунікативних умінь у різноманітних ситуаціях службової діяльності працівника міліції; розвиток творчого потенціалу курсантів у процесі науково-дослідної роботи; критеріальний підхід до діагностики сформованості комунікативних умінь курсантів, який дав змогу своєчасно визначити оптимальні шляхи та способи їх формування й корегування.

В.П. Барковський досліджував формування комунікативної культури в майбутніх працівників кримінальної міліції. Комунікативна культура визначається автором як невід’ємна складова професійної майстерності працівників кримінальної міліції, їх здатності ефективно вирішувати складні питання боротьби зі злочинністю; як складне духовно-педагогічне утворення особистості, що охоплює усвідомлені соціальні норми професійного спілкування, розвинені психологічні механізми організації комунікативної взаємодії, а також апробований досвід самоорганізації професійного спілкування. У дослідженні визначено основні функції комунікативної культури працівників кримінальної міліції: ціннісно-орієнтаційну, пізнавальну та креативну. Вони дають змогу правоохоронцям враховувати правові, морально-етичні, естетичні норми професійної діяльності, одержувати, аналізувати й узагальнювати оперативну інформацію, а також генерувати творчі ідеї й рішення, розробляти конкретний зміст боротьби зі злочинністю та реалізовувати

його на технологічному рівні. У дослідженні доведено, що ефективне формування комунікативної культури в майбутніх працівників кримінальної міліції можливе за таких педагогічних умов: набуття курсантами навчальних закладів МВС необхідних знань про професійне спілкування працівників кримінальної міліції; використання в процесі комунікативної підготовки майбутніх працівників кримінальної міліції освітньо-виховних можливостей різних видів інформації (соціальної, наукової, художньої); розвиток у курсантів комунікативних умінь, зумовлених змістом та особливостями професійної діяльності працівників кримінальної міліції; впровадження на практиці найважливіших способів організації професійного спілкування майбутніх працівників кримінальної міліції.

М.С. Коваль розробив методiku формування в майбутніх офіцерів пожежної охорони індивідуального стилю спілкування, а також концептуальної моделі когнітивно-ціннісної детермінації індивідуально-стильових особливостей їх професійного спілкування; визначення психолого-педагогічних умов управління процесом формування індивідуального стилю професійного спілкування у курсантів.

Питанням професійної правової свідомості, правової та педагогічної культури майбутніх працівників органів внутрішніх справ присвячені дослідження В.О. Безбородого, В.І. Зеленого, О.В. Косаревської, А.С. Морозова.

В.О. Безбородий досліджував педагогічні умови формування професійної правової культури керівників ОВС як складової їхньої професійної підготовки. На основі зв'язку між професійною правовою культурою керівника і його управлінською діяльністю автор доводить, що формування професійної правової культури керівників органів внутрішніх справ у процесі управлінської діяльності буде ефективним лише за педагогічних умов, адекватних специфіці службової діяльності конкретного керівника, а саме: запровадження професійно-педагогічного відбору працівників на керівні посади, оптимізація їх професійно-педагогічної підготовки, забезпечення професіоналізації самовдосконалення.

А.С. Морозов вивчав процес правового виховання майбутніх працівників міліції. Дослідником розроблено теоретичну модель формування правової культури в курсантів вищих навчальних закладів МВС, визначено основні напрями й форми навчальної роботи, спрямовані на збагачення курсантів правовими знаннями, розвиток умінь і навичок, їх практичне використання. Передача курсантам правового досвіду шляхом використання в педагогічному процесі інформаційно-тематичних блоків, спрямованих на розкриття соціально-культурологічних, юридичних і психолого-педагогічних аспектів правових відносин, а також розвиток правової активності майбутніх працівників міліції та оволодіння ними способами сприймання, оцінювання, творчої інтерпретації явищ правового змісту на основі діалогічної організації навчально-виховного процесу у вищій юридичній школі, забезпечили успішне формування правової культури в майбутніх працівників міліції.

О.В. Косаревська, досліджуючи процес формування професійної правової свідомості курсантів на початковому етапі навчання в освітньому закладі МВС України, конкретизувала сутність, специфіку та функціональну структуру професійної правової свідомості як складного новотвору особистості курсанта, що виявляється в особливостях ставлення, відображення, розуміння й орієнтування його в соціально-правових ситуаціях і проектування способів їх перетворення на юридично доцільні у плані профілактики злочинів і дотримання правопорядку, збереження законності та здійснення правового регулювання суспільних відносин. Дослідником визначено педагогічні умови ефективного формування професійної правосвідомості курсантів: деонтологічна спрямованість змісту фахових навчальних дисциплін, розкриття їх значущості щодо усвідомлення сутності й специфіки здійснення функцій правоохоронної діяльності; організація навчально-пізнавальної діяльності курсантів в активному інтелектуально-мовленнєвому та пошуковому режимі, що моделює ціннісно-сміслову поле професійного спілкування колективу правоохоронного органу; оновлення форм позааудиторної виховної роботи, що спонукає курсантів до здійснення своїх практичних професійних дій як суб'єктів правової системи суспільства.

Проблему розвитку педагогічної культури молодих офіцерів внутрішніх військ МВС України було досліджено В.І. Зеленим. Педагогічна культура визначена ним як складне інтегративне соціально-психологічне утворення, яке характеризується ступенем володіння педагогічною теорією й практикою, досвідом виховання та навчання підлеглих, розвитком особистості офіцера як педагога. Ефективний розвиток педагогічної культури здійснювався автором шляхом удосконалення знань молодих офіцерів у галузі педагогічної культури, систематичного формування в них умінь і навичок педагогічної культури, організації позитивного впливу службового мікросоціального середовища на розвиток їхньої педагогічної культури.

Висновки. Таким чином, аналіз досліджень у галузі педагогіки, загальної та юридичної психології дає підстави стверджувати, що питанням удосконалення професійної підготовки, форм і методів підготовки працівників органів внутрішніх справ МВС України приділяється увага. Але, на наш погляд, у наукових дослідженнях не набула відображення проблема організації виховної роботи з майбутніми працівниками органів внутрішніх справ у вищих навчальних закладах МВС України як цілеспрямована система виховання професійно орієнтованої особистості працівника органів внутрішніх справ.

Перспективним напрямом подальшого дослідження є розробка системи, форм та методів професійно орієнтованого виховання курсантів у вищих навчальних закладах МВС України.

Література

1. Запорожцев Є.Г. Психологічні особливості діяльності керівника органів внутрішніх справ України : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Є.Г. Запорожцев.

2. Коноплев В.В. Психологическая адаптация курсантов вузов МВД Украины к деятельности подразделений криминальной милиции : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.06 / В.В. Коноплев ; Национальная академия внутренних дел МВД Украины. – К., 1999. – 16 с.
3. Чміль М.О. Формування психологічної готовності працівників органів внутрішніх справ до застосування табельної вогнепальної зброї : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06 / М.О. Чміль ; Харківський національний ун-т внутрішніх справ. – Х., 2007. – 20 с.
4. Федоренко О.І. Підготовка майбутніх працівників органів внутрішніх справ до соціальної та виховної роботи з підлітками : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О.І. Федоренко ; Луганський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2008. – 44 с.
5. Яворська Г.Х. Теоретичні та методичні засади формування соціально-професійної зрілості курсантів вищих навчальних закладів МВС України : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Г.Х. Яворська ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2006. – 479 с.
6. Про організаційно-нормативне забезпечення виховної роботи з особовим складом органів та підрозділів внутрішніх справ : Наказ МВС України від 25.11.2003 р. № 1458.

ЧОРНА Т.В.

УДОСКОНАЛЕННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ПІДХОДІВ ДО ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

“В умовах ринкової економіки, – зауважує Н.В. Наєнко, – особливо важливі питання безперервної професійної освіти, що забезпечує формування особистості фахівця, який характеризується потребою в постійному самовдосконаленні, поповненні своїх знань, умінь, освоєнні нових технологій, а це приводить до підвищення професійної компетентності суб’єкта, яку розуміємо як володіння особистісною освітою (діалектично сполучуваною системою професійних знань, умінь і особистісних якостей, що є професійно значущими) та як єдність теоретичної і практичної підготовленості до результативної професійної діяльності” [2].

Поняття компетентності пов’язано, насамперед, саме з діяльністю, із здатністю виконувати певні професійні дії, в основі якої лежать необхідні професійні знання й уміння. Компетентність поєднує знання та здатність безпосередньо застосовувати їх у професійній діяльності [1]. Компетентність передбачає наявність у людини внутрішньої мотивації до якісного виконання своїх професійних завдань, а також професійних цінностей. Компетентний фахівець виходить за рамки наочної галузі своєї професії, має певний творчий потенціал саморозвитку, що доводить актуальність проведеного дослідження [2].

Проблема формування готовності майбутніх учителів до різноманітних видів діяльності була предметом дослідження багатьох учених (А. Алексюк, І. Богданова, А. Богуш, О. Головацька, С. Гончаренко, І. Зязюн, Д.Іванова, Е. Карпова, О. Кіліченко, Н. Кічук, І. Ковальчук, З. Курлянд, В. Мирошніченко, Г. Нагорна, Р. Хмелюк, О. Цокур, О. Яцій та ін.) [4].

І.Г. Галяміна вважає, що індивідуальна “компетенція – це здатність і готовність застосовувати знання та вміння при вирішенні професійних завдань у різноманітних галузях – як у конкретній галузі знань, так і в

галузях, слабо прив'язаних до конкретних об'єктів, тобто це здатність і готовність виявляти гнучкість у мінливих умовах ринку праці” [1].

Фундаментальні основи оновлення системи професійної підготовки майбутніх учителів, теоретичні та методичні засади формування професіоналізму, професійної культури, професійної майстерності і власне професійної компетентності викладачів вищих навчальних закладів висвітлено в працях Н.П. Андрущенко, В.І. Бондаря, О.І. Гури, Н.В. Гузій, О.А. Дубасенюка, І.Ф. Ісаєва, Н.В. Кузьміної, Н.Г. Протасової, В.А. Семиченко, В.О. Сластьоніна, В.І. Тесленко, К.О. Абульханової-Славської, О.О. Бодальова, Д.О. Деркач, Н.В. Кузьміна, Е.Ф. Зеєр, І.О. Зимної, А.К. Маркової, Л.М. Мітіної, С.Д. Смірнова, Ю.Г. Фокіна, В.Д. Шадрикова [4].

Мета статті:

- проаналізувати та обґрунтувати необхідність формування педагогічно-професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання;
- провести порівняльний аналіз результатів анкетування студентів Класичного приватного університету напряму “Фізичне виховання”;
- розглянути концептуальні підходи до педагогічно-професійної підготовки майбутніх учителів у процесі навчальної діяльності у вищому навчальному закладі.

Потреба в змінах зумовила необхідність пошуку нових моделей підготовки компетентних фахівців.

Сучасний ринок праці висуває нові вимоги до спеціаліста, що можна простежити на досвіді країн Європи. Стратегію компетентісно орієнтованого змісту освіти запровадили Польща, Литва, Словенія та інші країни [12].

Представники Організації співробітництва та розвитку (ОЕСР) визначили три ключові категорії компетентності:

1. Автономна дія – здатність захищати права, інтереси, потреби інших і свої; здатність складати плани та особисті проекти; здатність діяти у значному/широкому контексті.

2. Інтерактивне використання засобів – здатність інтерактивно застосовувати мову, символіку, тексти; здатність використовувати знання та інформаційну грамотність; здатність застосовувати нові інтерактивні технології.

3. Уміння функціонувати в соціально гетерогенних групах – здатність успішно взаємодіяти з іншими; здатність співпрацювати; здатність вирішувати конфлікти.

Слід відзначити, що критерії визначення категорій компетентності досить непрозорі [3]. Очевидно, всі три категорії включають знання, вміння, інтереси, досвід діяльності та здібності людини (у взаємодії із суспільними одиницями безпосередньо або через посередництво засобів комунікації) здійснювати власні завдання, реалізовувати самоуправління тощо.

Тактичним засобом професійної підготовки майбутнього педагога до ефективної взаємодії постають практично зорієнтовані технології навчання студентів спілкування. Вони дають змогу сформувати основне коло вмінь з педагогічного спілкування за допомогою мовних дій, які реалізують суб'єкти взаємодії [1].

Відповідно, процес професійної підготовки майбутнього педагога в комунікативному аспекті під час навчання у ВНЗ передбачає розвиток здібностей у нього гнучко перебудовувати позиції й ролі в різних системах взаємодій, адекватно діяти у ситуаціях, що виникають, з позиції об'єкта та суб'єкта [2].

Одним з найважливіших завдань вищої педагогічної школи є підготовка майбутніх учителів до реалізації ідей полікультурної освіти в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи [2].

Розгляд суті процесу професійної педагогічної підготовки з позицій інтегрального підходу поступово привів до змін у розумінні її цілей і завдань. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя за гуманістичною парадигмою освіти є її сутнісною характеристикою, яка виводить її на якісно новий рівень розвитку за рахунок особистісного привласнення професійних знань, умінь і навичок, ціннісних орієнтацій, досвіду творчої діяльності. Кінцевою метою підготовки є формування готовності студентів до професійного саморозвитку й відповідальності за нього [1].

Проблема збереження психічного й фізичного здоров'я людини залежить від уміння керувати емоціогенними ситуаціями. Одним із способів керівництва емоціями є їх розподіл, який полягає в розширенні кола емоціогенних ситуацій, що призводить до зниження інтенсивності емоцій у кожній з них. Необхідність у свідомому розподілі емоцій виникає за надмірної концентрації хвилювань людини.

Стани людини найчастіше виявляються у вигляді реакції на ситуацію, що склалася, і мають пристосовницький характер. Головна їхня функція – всебічно врівноважувати організм із зовнішнім середовищем, що постійно змінюється, приводити його можливості у відповідність до конкретних об'єктивних умов, організувати взаємодію із середовищем.

Слід зазначити, що для майбутнього вчителя професійна зацікавленість виявляється через емоційно забарвлені психологічні процеси сприйняття, уяви, мислення, пам'яті, що виявилася в суб'єкта в ставленні до конкретної діяльності. Емоції – найважливіша характеристика людської особи. Вони відіграють роль регуляторів людської поведінки, виражають суть людських відчуттів і переживань, визначають етичні якості людини, її ставленні до дійсності та її світогляд [5].

Згідно з розробленою моделлю підготовки студентів до самостійної творчої діяльності була створена програма експериментальної підготовки майбутніх учителів до самостійної творчої діяльності.

Підготовка проходить чотирма етапами:

- отримання необхідних знань, умінь і навичок;
- підготовка до практики в школі (розробка конспектів уроку);

- практика в школі (проведення уроків, робота над зошитом самовдосконалення і зібраним студентами матеріалом; аналіз уроків методистами);
- конференція (аналіз уроків студентами, обмін розробками уроків).

Упровадження поетапного розвитку творчої особистості майбутнього вчителя в навчально-виховному процесі, педагогічно доцільне поєднання традиційних та інтерактивних технологій, урахування індивідуальних особливостей студентів у процесі організації проблемно пошукової діяльності; активізація в студентів спонукальних мотивів до творчого самовираження; навчально-дослідна та науково-дослідна діяльність зумовлюють формування творчої особистості студента і його готовності до самостійної творчої діяльності [12].

Важливою справою в процесі навчання є позитивне емоційне ставлення до професії, яке має підвищитися у зв'язку з усвідомленням студентами життєвої значущості вибраної професії [11].

У ході анкетування проведено констатувальний експеримент з метою визначення початкового рівня професійної спрямованості студентів контрольної й експериментальної груп і виявлення показників активності особи.

Розглянемо результати опитування про ставлення суб'єкта до вибору професії на початковому і кінцевому етапах експерименту.

Високого рівня готовності досягають студенти, які показали гарні знання, уміння й навички в ході навчання. Їх показник за рівнем засвоєння навчального матеріалу не повинен бути менше ніж 0,8 бала.

До групи студентів, які досягли середнього рівня готовності, входять ті, хто має певні знання, проте в них частково відсутні вміння використовувати ці знання в роботі. Показники рівня засвоєння навчального матеріалу коливаються від 0,6 до 0,8 бала.

У студентів з низьким рівнем готовності показник рівня засвоєння навчального матеріалу не вище ніж 0,6 бала. У студентів цієї групи явно простежуються негативні установки щодо професійної діяльності, пов'язані з відсутністю знань, умінь і навичок [6].

Результати опитування студентів контрольної групи про ставлення до вибору професії на початковому і кінцевому етапах експерименту до початку експерименту професія подобається 29% опитуваних; не подобається 13%; швидше подобається, ніж не подобається, – 30%; не визначились – 28%. Після закінчення експерименту для контрольної групи отримано такі дані: професія подобається 32% опитуваних; не подобається – 16%; швидше подобається, ніж не подобається, – 31%; не визначились – 21%. За тими самими критеріями проведено опитування в експериментальній групі, яке засвідчило: до початку експерименту професія подобається 25% опитуваних; не подобається – 11%; швидше подобається, ніж не подобається, – 36%; не визначились – 28%. Після закінчення експерименту для експериментальної групи отримано такі дані: професія

подобається 33% опитуваних; не подобається – 9%; швидше подобається, ніж не подобається, – 43%; не визначились – 15%.

Як свідчать матеріали опитування, в експериментальній групі показники за всіма категоріями відповідей значно перевершують такі в контрольній групі. У цілому позитивне емоційне ставлення до майбутньої професії спостерігається в 77% опитаних студентів експериментальної групи, тоді як цей показник у контрольній групі становить 64%. Крім того, у деяких студентів контрольної групи спостерігається спад інтересу до вибраної професії. Це пов'язано з тим, що у студентів у певний період навчання виникають труднощі з вирішенням навчальних і професійних завдань, які потребують творчого підходу.

Удосконалення концепції в контексті реалізації цієї педагогічної умови здійснювали шляхом включення студентів у процес аналізу теоретичних основ педагогічної діяльності, що склалися, традицій освітнього процесу в сучасній школі; гуманістичної переоцінки й переосмислення цінностей життя та здоров'я людини; проведення спортивних вечорів і свят; здійснення пошукової діяльності з відродження національних ігор і спортивних свят; розробки студентами проекту своєї майбутньої педагогічної діяльності з використанням прийомів фіксації та обговорення власних професійних проблем. Такі форми навчальної роботи дають змогу одночасно розвивати важливі професійно-педагогічні уміння, що поглиблюють професійний інтерес: гностичні (уміння аналізувати конкретні явища, факти, поняття); проектувальні (уміння відкривати нові зв'язки між явищами, поняттями й використовувати їх у педагогічній діяльності); конструктивні (уміння виявляти та планувати найбільш раціональні форми, методи, прийоми педагогічної взаємодії); організаторські (уміння встановлювати зв'язки, контакти, організовувати навчання й виховання); комунікативні (уміння налагоджувати спілкування в освітньому процесі); дослідницькі (уміння працювати з першоджерелами, володіння методиками педагогічного дослідження); спортивно-технічні (що включають удосконалення специфічних методичних умінь майбутніх фахівців) [9].

Готовність до творчої діяльності складається з трьох компонентів: теоретичного, практичного й особистісного. Теоретичний компонент включає базові знання психолого-педагогічних дисциплін, знання особистісно орієнтованих педагогічних технологій розвитку творчої особистості, дидактичні знання щодо організації навчально-виховного процесу, знання форм і методів стимулювання творчої діяльності, знання щодо діагностики й розвитку творчих потенційних здібностей до діяльності, знання технології підготовки до самостійної творчої діяльності; практичний – уміння реалізувати особистісно орієнтовані педагогічні технології розвитку та виховання творчої особи, володіння методами оцінювання розвитку творчих якостей, здатність до самоаналізу, узагальнення власного досвіду й досвіду інших; особистісний – професійні й ціннісні якості, мотиваційну творчу активність і спрямованість особи на

самовдосконалення в творчій діяльності та розвиток її творчих здібностей. Принципами підготовки майбутніх учителів до самостійної творчої діяльності вважаємо:

- залучення до перспективних моделей педагогічного досвіду і набуття власного в широкій і різноманітній практиці;
- особистісно зорієнтована взаємодія учасників навчально-виховного процесу, спрямована на розвиток творчої особистості;
- створення творчої атмосфери;
- гуманізація в управлінні навчально-виховним процесом;
- гнучкість і адекватність запитам практики;
- технологізацію навчально-виховного процесу [4].

Процес професійно-педагогічної підготовки студентів на вузівському етапі організовується на основі вчення про особистісно орієнтований підхід до розуміння феномену професійного розвитку та формування особистості, відповідно до якого професійна підготовка розглядається в реальній діяльності і її конкретних проявах (пізнавальна, спортивна, комунікативна, суспільна), які визначають специфіку всього процесу [2].

Зміст теоретичної готовності вчителя нерідко розуміється лише як певна сукупність психолого-педагогічних і спеціальних знань. Але формування знань – не самоціль. Знання, які в структурі досвіду вчителя є “мертвим вантажем”, не будучи до того ж зведеними в систему, залишаються нікому не потрібним надбанням. Саме тому необхідне звернення до форм прояву теоретичної готовності. Такою є теоретична діяльність, що, у свою чергу, виявляється в узагальненому вмінні педагогічно мислити, яке передбачає наявність у вчителя аналітичних, прогностичних, проектних умінь, а також здатності до рефлексії [6].

Чіткого розмежування функцій впливу того чи іншого суб'єкта психолого-педагогічного супроводу на формування компетентностей особистості провести не можна, але, очевидно, на оптимальний результат слід чекати тільки за умови системного підходу до розв'язання цієї проблеми та максимальної реалізації потенційних можливостей кожного суб'єкта і їх взаємодії.

Висновки. Удосконалення концепції в контексті реалізації цієї педагогічної умови здійснювалась шляхом включення студентів у процес аналізу теоретичних основ педагогічної діяльності, що склалися, традицій освітнього процесу в сучасній школі; гуманістичної переоцінки та переосмислення цінностей життя й здоров'я людини; проведення спортивних вечорів і свят; здійснення пошукової діяльності з відродження національних ігор і спортивних свят; розробки студентами проекту своєї майбутньої педагогічної діяльності з використанням прийомів фіксації та обговорення власних професійних проблем. Такі форми навчальної роботи дають змогу одночасно розвивати важливі професійно-педагогічні вміння, що поглиблюють професійний інтерес: гностичні (уміння аналізувати конкретні явища, факти, поняття); проектувальні (уміння відкривати нові зв'язки між явищами, поняттями й використовувати їх у педагогічній

діяльності); конструктивні (уміння виявляти і планувати найбільш раціональні форми, методи, прийоми педагогічної взаємодії); організаторські (уміння встановлювати зв'язки, контакти, організовувати навчання й виховання); комунікативні (уміння налагоджувати спілкування в освітньому процесі); дослідницькі (уміння працювати з першоджерелами, володіння методиками педагогічного дослідження); спортивно-технічні (що включають удосконалення специфічних методичних умінь майбутніх фахівців) [10].

Наведений розгляд не вичерпує всіх аспектів проблеми професійно-психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів. До перспективних напрямів подальших наукових пошуків належить розробка методичних основ формування й розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача в умовах сучасної системи освіти, післядипломної педагогічної освіти, самоосвіти тощо.

Література

1. Головань М. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М. Головань // Вища освіта. – 2008. – № 3. – С. 23–28.
2. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія / О.І. Гура. – Запоріжжя : ГУ “ЗІДМУ”, 2006. – 332 с.
3. Кожевников В. Поняття “Компетентність” у педагогіці / В. Кожевников // Директор школи. Україна. – 2008. – № 5. – С. 50–54.
4. Володько Т. Професійно-педагогічна компетентність майбутнього учителя / Т. Володько // Рідна школа. – 2005. – Листопад. – С. 5–7.
5. Коць О.М. Комунікативна компетентність, як складова професіоналізму майбутнього педагога / О.М. Коць // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 3. – С. 23.
6. Кучаев Р.М. Экспериментальное обоснование формирования знаний в области информационных технологий / Р.М. Кучаев // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 8. – С. 45–49.
7. Локшин В. Професійна компетентність фахівців з управління в соціокультурній сфері як технології модернізації вищої освіти / В. Локшин // Рідна школа. – 2006. – Квітень. – С. 54–55.
8. Освітні технології у школі та вузі: матеріали наук.-практ. конф. / [за наук. ред. О.М. Пехоти]. – Миколаїв : МФ НАУКМА, 1999. – 234 с.
9. Родигіна І. Компетентісно спрямований педагогічний процес / І. Родигіна // Директор школи. Україна. – 2008. – № 5. – С. 45–49.
10. Садон Е.В. Профессиональные компетенции как психологический фактор деловой карьеры выпускника вуза / Е.В. Садон, Е.А. Могилевкин // Высшее образование. – 2008. – № 10. – С. 28–32.
11. Семенова Е.В. Исследование динамики содержательных компонентов профессионалогии высшего физического образования / Е.В. Семенова, Л.М. Куликов // Высшее образование. – 2008. – № 2. – С. 76–80.
12. Фендель Т.В. Организационно-педагогические условия компетентностного подхода в профессиональном становлении специалистов по физической культуре и спорту / Т.В. Фендель // ТПФК. – 2008. – № 12. – С. 60–63.
13. Чемерис І. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції / І. Чемерис // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 84–87.

ЧОРНІЙ В.Я.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БАНКІВСЬКОЇ СФЕРИ

Інноваційні процеси у сфері вищої освіти вимагають від майбутніх фахівців високого рівня професійної компетентності для виконання професійної діяльності. Сьогодні вкрай потрібні кваліфіковані кадри, які

володіють не лише професійними знаннями, уміннями та навичками, а й особистісними якостями, які є необхідними для розвитку економічних відносин і прийняття обґрунтованих комплексних соціально-економічних рішень. Професійне спілкування – один з основних компонентів професійної підготовки. Оскільки мова виражає думку, є засобом пізнання та діяльності, то правильному професійному спілкуванню людина вчиться все своє життя. Знання мови в професійній сфері підвищує ефективність праці, допомагає краще орієнтуватися в професійній ситуації.

Питання формування готовності до професійного спілкування випускників ВНЗ економічного профілю досліджували російські вчені Г.В. Бороздіна, Н.М. Власова, З.С. Смелкова. Праці українських науковців Г.М. Сагач, В.А. Лівенцової присвячені висвітленню процесів формування комунікативної культури фахівців економічної сфери. Проте в психологічних та педагогічних дослідженнях не розкрито практичних механізмів формування готовності до професійного спілкування майбутніх банківських працівників. Такий стан речей свідчить про необхідність проведення цілеспрямованих досліджень у зазначеному напрямі.

Мета статті – обґрунтувати та проаналізувати зміст психолого-педагогічних умов удосконалення якості професійного спілкування майбутніх фахівців банківської сфери.

Аналізуючи результати констатувального етапу експерименту, ми прийшли до розуміння необхідності активного підбору навчального матеріалу та створення сприятливих умов для його засвоєння. Відзначимо, що суттєвий потенціал має розробка системного комплексу психолого-педагогічних умов, які впливатимуть на всі компоненти готовності (мотиваційний, когнітивний, операційно-дійовий). Отже, під педагогічними умовами ми розуміємо введення спеціально розроблених додаткових чинників, які відповідають меті (формування належного рівня готовності до професійного спілкування майбутніх фахівців фінансово-економічної сфери) та позитивно впливають на весь навчально-виховний процес. Виокремлюючи психолого-педагогічні умови, ми брали до уваги наукові дослідження про: доцільність додаткових засобів формування комунікативної активності як невід'ємної частини людської культури; про необхідність введення сукупності різнопланових факторів, необхідних і достатніх для виникнення, функціонування й зміни наявної системи. Таким чином, у ході дослідження було висунуто робочу гіпотезу, що введення в навчально-виховний процес ВНЗ фінансово-економічного напрямку психолого-педагогічних умов сприятиме суттєвому підвищенню загального рівня готовності майбутніх фахівців до професійного спілкування. До них віднесено:

- впровадження інформаційних технологій у навчально-виховний процес;
- застосування діяльнісно орієнтованого підходу при вивченні гуманітарних дисциплін;

- поглиблення професійної спрямованості у викладанні іноземної мови;
- використання психолого-педагогічних тренінгів при вивченні навчальних дисциплін гуманітарного циклу.

Вважаємо, що впровадження інформаційних технологій у навчально-виховний процес матиме суттєвий позитивний ефект щодо формування готовності показників мотиваційного та операційно-дійового компонентів готовності майбутніх фахівців фінансово-економічної сфери до професійного спілкування. Зазначимо, що існує два основних підходи до трактувань наукової категорії “інформаційні технології”: у першому випадку мова йде про інформаційні технології як процес навчання, а в другому – про використання інформаційних технологій у навчанні. Нам імпонують погляди В.І. Клочка, який розглядає інформаційні технології як “систему сучасних методів, засобів, організаційних форм, що використовуються для цілеспрямованого створення, збереження, обробки, представлення і використання інформації в навчанні” [4, с. 21].

Професійна підготовка майбутніх фахівців, що працюватимуть у фінансово-економічній сфері за допомогою інформаційних технологій, має на меті навчання у процесі інтелектуального партнерства. Розглядаючи відомі на сьогодні інформаційні технології, Н.В. Апатова [1, с. 173] виділяє такі найважливіших характеристик: типи комп’ютерних навчальних систем (навчальні машини, навчання й тренування, програмоване навчання, інтелектуальне репетиторство); навчальні засоби, що використовуються (навчання через відкриття, мікросвіти, гіпертекст, мультимедіа); інструментальні системи (програмування, текстові процесори, бази даних, інструменти показу, авторські системи, інструменти групового навчання). До інформаційних технологій, які активно використовуються в навчальному процесі підготовки майбутніх фахівців у Львівському інституті банківської справи Університету банківської справи Національного банку України, належить: мультимедійні системи, електронна пошта.

Виокремлюючи цю умову, ми враховували такий постулат: використання комп’ютера на заняттях не повинно вимагати від викладачів і студентів спеціальних знань з програмування, а давати можливість працювати в простому та зрозумілому середовищі. Саме такою простою в користуванні та загальнодоступною є програма PowerPoint, яка входить до складу стандартних офісних програм і призначена для створення презентацій. Використання Microsoft PowerPoint, як показує наш власний досвід, суттєво спрощує та сприяє інтенсифікації навчально-виховного процесу з методики викладання дисциплін гуманітарного циклу (“Українська мова (за професійним спрямуванням)”, “Іноземна мова”, “Психологія і педагогіка”, “Ділова іноземна мова”, “Планування та управління кар’єрою”, “Професійна іноземна мова”).

Повна реалізація зазначеної психолого-педагогічної умови дасть можливість звільнити викладачів від необхідності використання плакатів, графопроекторів, аудіо- та відеотехніки. Висока кольорова якість

зображення, динамічність, використання відеосюжетів та електронної дошки дає змогу викладачеві змоделювати цікаве й насичене заняття, підвищити пізнавальний інтерес студентів до дисципліни, перевести зовнішню мотивацію навчання у внутрішню, активізувати творчу діяльність та підвищити рівень готовності до професійного спілкування.

Психолого-педагогічна умова впровадження діяльнісно орієнтованого підходу при вивченні гуманітарних дисциплін безпосередньо впливає на формування показників (знання в галузі професійного спілкування; іншомовна комунікативна компетентність) когнітивного (інтелектуального) компонента готовності до професійного спілкування. Доцільність її впровадження зумовлена необхідністю тісного взаємозв'язку в тріаді “знання – уміння – навички”. Зокрема, Загальноєвропейською радою з мовної освіти за основу прийнято діяльнісно орієнтований підхід, який сприяє вивченню матеріалу з використанням репродуктивних, продуктивних і творчих методів та розкриває мовленнєву діяльність. Ми переконані, що в процесі навчання такі знання та способи їх застосування інтеріоризуються, тобто стають внутрішнім надбанням особистості й набувають розумової форми, тобто існують як навички та вміння. Зазначимо, що механізм усвідомленого оволодіння знаннями до рівня навичок та вмінь набув обґрунтування в теорії поетапного формування розумових дій, що здійснюється через дії, які доводяться до розумової форми.

Основним засобом для оволодіння мовою (як іноземною, так і рідною) є мовне середовище з усіма лінгвістичними та паралінгвістичними складниками. Усі практичні вправи при вивченні навчальних дисциплін (“Українська мова (за професійним спрямуванням)”, “Іноземна мова”, “Риторика”) розроблялися з метою розвитку комунікативних умінь з акцентом на реалізацію тріади “знання – уміння – навички” майбутніми фахівцями фінансово-економічної сфери. Зокрема, при вивченні студентами навчальної дисципліни “Іноземна мова” за допомогою збудження центрів головного мозку, що відповідають за пам'ять ми досягали не тільки збільшення кількості одиниць запам'ятовування, а й удосконалення якості зазначеного процесу. Як результат – аудіювання переросло з окремого виду діяльності в допоміжний, із цілі – в засіб удосконалення та поглиблення набутих раніше навичок та вмінь.

Для практичної реалізації цієї психолого-педагогічної умови було розроблено систему вправ для аудіювання, яка передбачала таке: перед введенням матеріалу для аудіювання подається мотиваційна опора у вигляді запитань до теми, розмова щодо назви тексту; безпосереднє прослуховування матеріалу залежно від цілі: з паузуванням (при повторному прослуховуванні – навчанні усного діалогічного мовлення); без паузування (під час безпосереднього навчання аудіювання); прослуховування матеріалу з одночасним занотовуванням його під час пауз (навчання письма); прослуховування з опорою на текст, який поданий як роздатковий матеріал (навчання читання); прослуховування матеріалу з подальшим виконанням

завдань (навчання усного монологічного мовлення); безпосередня перевірка розуміння, тобто робота над навчанням аудіювання.

Переваги використання діяльнісно орієнтованого підходу при опануванні як іноземної, так і української мови полягають у такому: навчання навичок аудіювання та говоріння з використанням великого лексичного матеріалу за короткий проміжок часу; зменшення психологічного навантаження на студентів; створення невимушеної атмосфери, підвищення комунікативності. Цей підхід дасть змогу фахово підійти до вивчення гуманітарних предметів та виділити закономірності в граматиці, розуміння яких логічно спростить складність вивчення, а також сприятиме розвитку показників когнітивного (інтелектуального) компонента готовності до професійного спілкування.

Введення такої психолого-педагогічної умови, як “поглиблення професійної спрямованості у викладанні іноземної мови”, насамперед, зумовлено великим потенціалом, яким володіє іноземна мова у процесі формування готовності до професійного спілкування. Унаслідок особливостей професійної діяльності та міжнародного поділу праці фахівці банківської сфери часто перебувають у відрядженнях за кордоном, підвищуючи свій кваліфікаційний рівень. На цій основі І.А. Зимня [2] акцентує увагу на тому, що іноземна мова у ВНЗ виступає не тільки засобом спілкування й залучення особистості до культурних та історичних цінностей, а й сприяє розвитку пізнавального інтересу, задоволення комунікативних потреб, самовираження та саморегуляції при розв’язанні професійних завдань. Науковці (С.В. Гапонова, Л.П. Кадченко, І.В. Сусліна) розглядають професійну спрямованість викладання іноземних мов як вагомий дидактичний засіб, що посилює не тільки операційно-дійовий компонент готовності, а й стимулює розвиток внутрішньої мотивації студентів. Виходячи із цього, вважаємо, що з першого курсу вивчення іноземної мови необхідно створити у студентів внутрішнє бажання до практичного оволодіння нею як засобом професійно орієнтованого спілкування, роль якого зростає щороку. У студентів має бути сформована сукупність таких умінь: вести бесіду іноземною мовою; перекладати літературу за спеціальністю; в усній та письмовій формі висловлювати свої думки іноземною мовою; писати ділові листи, анотації іноземною мовою; використовувати іноземну мову в повсякденному житті та в процесі навчання.

Отже, викладання іноземної мови можна розглядати як окремих випадок спілкування, що передбачає зближення навчальної ситуації з реальним спілкуванням іноземною мовою. Посилення професійно-практичної спрямованості процесу викладання майбутнім банківським працівникам іноземної мови стимулюватиме пізнавальний інтерес, посилить бажання поглибити теоретичні знання та практичний досвід у сфері майбутньої діяльності спілкування на основі іноземної мови.

Відповідно до наукових досліджень Л.П. Кадченко [3], навчальна інформація, яка використовується в процесі викладання студентам ВНЗ

іноземної мови, повинна мати професійно орієнтований характер. Тільки тоді, на думку автора, зміст навчального предмета відповідатиме професійним інтересам майбутніх фахівців, стимулюватиме позитивну мотивацію до вивчення іноземної мови, поглиблюватиме міжпредметні зв'язки із загальноорозвивальними й спеціальними дисциплінами, виступатиме засобом підвищення їх готовності до професійної діяльності та спілкування. Таким чином, очевидним виступає той факт, що забезпечення професійної спрямованості виступає загально визнаною вимогою в моделюванні навчально-виховного процесу викладання іноземних мов майбутнім фахівцям фінансово-економічної сфери у вищих навчальних закладах.

Для практичної реалізації зазначеної психолого-педагогічної умови викладачам іноземної мови, які читають навчальні дисципліни “Іноземна мова” (1, 2, 3 семестри), “Ділова іноземна мова” (4, 5, 6 семестри), “Професійна іноземна мова” (7, 8 семестри), необхідно:

- формувати професійні інтереси студентів за допомогою підбору адекватної навчальної інформації;
- озброювати студентів сучасними способами та прийомами пізнавальної діяльності під час роботи з інформацією іноземною мовою;
- раціонально поєднувати колективну, групову форми роботи з іншомовною інформацією.

У ході дослідження встановлено, що в практичному ракурсі викладачам Львівського інституту банківської справи Університету банківської справи Національного банку України доцільно звертати особливу увагу на висвітлення таких розмовних тем, як: діяльність банку в цілому (зробити презентацію з використанням мультимедійних засобів), відкриття рахунку, оформлення депозиту, користування банківським кредитом, обмін валюти.

Психолого-педагогічна умова “використання психолого-педагогічних тренінгів при вивченні навчальних дисциплін гуманітарного циклу” спрямована на розвиток показників (комунікативні вміння; рефлексія та самовдосконалення професійного спілкування) операційно-дійового (виконавського) компонента готовності до професійного спілкування. Виокремлюючи зазначену психолого-педагогічну умову, ми виходили з того, що одне з основних завдань підготовки фахівців, які працюватимуть у фінансово-банківській сфері економіки, полягає в розвитку навичок та вмінь грамотно спілкуватися.

Застосування психолого-педагогічних тренінгів у навчально-виховному процесі ВНЗ зумовлене їх економічністю та ефективністю порівняно з індивідуальною роботою. Науковці (І.О. Блинова, Є.В. Сидоренко, С.С. Харін) наводять ряд позитивних моментів використання в навчальному процесі психолого-педагогічних тренінгів. Вони стверджують, що у студентів, які взяли участь у дослідженні, підвищилася активність, упевненість у собі, незалежність; покращилася рефлексія. Саме навчальний психолого-педагогічний тренінг забезпечує високу пізнавальну та комунікативну активність студентів. Зазначимо, що тренінги мають

важливе значення в процесі покращення спілкування, сприяють самореалізації особистості та підвищують творчий потенціал майбутнього менеджера. Тренінг, на думку І.В. Вачкова [6], дає змогу реалізувати необхідні умови для розвитку професійної та особистісної самосвідомості, а також актуалізувати ресурси, ставлення до світу й до інших людей. Л.А. Петровська переконана, що тренінг – це “засіб впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних установок, навичок і досвіду в галузі міжособистісного спілкування, засіб розвитку компетентності в спілкуванні, засіб психологічного впливу” [5, с. 9].

Тренінгові заняття ми розглядаємо як інтенсивний і досить короткий курс навчання, що сприяє підвищенню готовності до професійного спілкування та оволодіння майбутніми фахівцями фінансово-економічної сфери певними практичними навичками, які будуть необхідні для успішної реалізації професійної діяльності. Участь у тренінгу передбачає можливість зосередитися на засвоєнні студентами специфічних способів поведінки та виробленні оптимальних шляхів виходу зі складних комунікативних ситуацій. Саме завдяки участі в тренінговій групі майбутні фахівці набувають професійного досвіду, прогнозуючи шляхи виходу з проблемних ситуацій, та демонструють оптимальні зразки розв’язання навчальних ситуацій. Особистий досвід у галузі організації та проведення психолого-педагогічних тренінгів дає можливість виділити найбільш перспективні методи активного навчання, які доцільно використовувати викладачам, а саме: міні-лекція, або коротке повідомлення; дискусія; мозковий штурм; рольові ігри; комунікативні вправи й завдання, аналітичні вправи; самопрезентації, презентації; імітаційні та ділові ігри; відеодемонстрації, відеолекторії.

Перед викладачами Львівського інституту банківської справи Університету банківської справи Національного банку України, які проводять тренінгові заняття для розвитку готовності до професійного спілкування, стоїть завдання так організувати спільну діяльність студентів, щоб були досягнуті найважливіші цілі навчальної діяльності. Отже, до основних цілей віднесено: сенсibilізацію навичок сприйняття; поглиблення відповідальності за самого себе; руйнування рольових стереотипів та відкрите висловлювання почуттів; усвідомлення власних мотивів діяльності; адекватне сприймання себе та інших учасників тренінгу; активний контакт і співробітництво з іншими членами групи; міжособистісна відкритість.

З метою практичної реалізації зазначеної психолого-педагогічної умови доцільно реалізувати такі принципи: організації руху (принцип розвитку подій); організації простору (принцип метафоризації); організації часу (принцип транспективи). Організовуючи психолого-педагогічні тренінги, ми брали до уваги три основних аспекти особистості: когнітивний; емоційний; конативний (поведінковий). Когнітивний аспект дає можливість отримати нову інформацію за допомогою постановки дослідних завдань, які спрямовані на підвищення рівня проінформованості

в галузі спілкування. Емоційний – дає змогу включити переживання особистісної значущості отриманої інформації. Конативний аспект передбачає суттєве розширення поведінки майбутніх менеджерів через усвідомлення неефективності та небажаності деяких звичних способів поведінки під час спілкування. Відзначимо, що для ефективного формування готовності до професійного спілкування майбутніх менеджерів фінансово-економічної сфери потрібно не лише активізувати навчальну діяльність на основі використання психолого-педагогічного тренінгу, а інтегрувати всі можливі засоби, форми, методи в різних видах діяльності (лекції, семінари, практичні заняття з дисциплін комунікативного циклу). Вважаємо, що лише оптимальне поєднання всіх цих засобів дасть можливість отримати позитивний результат.

Висновки. У ході дослідження ми висунули робочу гіпотезу, що впровадження в навчально-виховний процес виокремлених та обґрунтованих психолого-педагогічних умов (упровадження інформаційних технологій у навчально-виховний процес; застосування діяльнісно орієнтованого підходу при вивченні гуманітарних дисциплін; поглиблення професійної спрямованості у викладанні іноземної мови; використання психолого-педагогічних тренінгів при вивченні навчальних дисциплін гуманітарного циклу) сприятиме підвищенню рівня готовності до професійного спілкування фахівців, які працюватимуть у банківській галузі. Психолого-педагогічні умови були покладені в основу моделі формування готовності до професійного спілкування майбутніх фахівців фінансово-економічної сфери. Перспективи подальших досліджень у зазначеному напрямі ми вбачаємо в розробці та впровадженні моделі формування готовності до професійного спілкування майбутніх фахівців фінансово-економічної сфери.

Література

1. Апатова Н.В. Информационные технологии в школьном образовании / Н.В. Апатова. – М. : Школа – Пресс, 1994. – 254 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д : Феникс, 1997. – 480 с.
3. Кадченко Л.П. Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности средствами иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.П. Кадченко. – Харьков, 1992. – 173 с.
4. Клочко В.І. Нові інформаційні технології навчання математики в техн. вищій школі : дис. ... д. п. н. / В.І. Клочко ; Вінницький державний техн. ун-т. – Вінниця, 1998. – 396 с.
5. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М. : МГУ, 1989. – 216 с.
6. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И.В. Вачков. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с.

ЧОРНОВІЛ І.С.

МІСЦЕ Й РОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

Реформування вищої освіти України висуває нові вимоги до якості підготовки спеціалістів. Перш за все, це зумовлено прискоренням соціально-економічного розвитку суспільства, що характеризується

поступовою й неухильною інтеграцією країни в європейські політичні, економічні та культурні структури. Надзвичайно важливого значення при цьому набуває підвищення освітнього рівня підготовки висококваліфікованих спеціалістів для всіх галузей діяльності, збагачення інтелектуального та творчого потенціалу. Цим світовим тенденціям відповідає вдосконалення системи вищої освіти в рамках входження України до Болонського процесу. Безперечно, вирішальну роль у цій реформі відіграє самостійна робота студентів, насамперед на етапі професійної підготовки.

Проблемі самостійної роботи студентів приділяють увагу такі науковці, як: В.К. Буряк, Б.П. Єсипов, П.І. Підкасистий, І.М. Шимко та ін. У своїх працях вони розглядають різні аспекти самостійної роботи, її наукові та методичні засади. Однак, незважаючи на широке коло досліджень, присвячених проблемі, багато питань, пов'язаних із нею, потребують подальшого вивчення. Зокрема, до сьогодні актуальним залишається питання, пов'язані з визначенням ролі та місця самостійної роботи студентів на етапі їх професійного становлення.

Мета статті – розкрити роль та місце самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищих навчальних закладів.

Не викликає сумніву той факт, що самостійна робота студентів є основною формою навчання, особливо у вищій школі, оскільки вона прищеплює студентам необхідне вміння вчитися, сприяє формуванню високої культури розумової праці. Питання лише в тому, як розвивати в студентів потребу в самостійній праці, як стимулювати індивідуальний творчий процес пізнання. Сьогодні без використання самостійної роботи, що активізує навчальну діяльність, успішного засвоєння знань бути не може. Саме тому досягти високого рівня інтелектуального розвитку особистості можна тільки через новий підхід до використання форм активізації пізнавальної діяльності, серед яких ми виокремлюємо самостійну роботу.

Відповідно до нормативів, розроблених Міністерством освіти і науки України, при загальному обсязі навчального навантаження студента 54–60 годин на тиждень, самостійна робота становить 14–16 годин (36 годин займають аудиторні заняття) [13].

Самостійна робота студентів є основною формою оволодіння знаннями у вільний від аудиторних занять час. Відповідно до нормативів, на самостійну роботу відводиться не менше ніж $1/3$ і не більше ніж $2/3$ загального обсягу навчального часу, передбаченого навчальним планом для вивчення дисципліни [11].

На сьогодні існують різноманітні трактування терміна “самостійна робота студентів”, що свідчить про наявність ряду суперечностей та проблем у цій сфері. Серед них – розбіжність у розумінні сутності самостійної роботи студентів.

Для того, щоб з'ясувати сутність самостійної роботи студентів, визначити її роль та місце на етапі професійного становлення, розглянемо, насамперед, визначення цього терміна.

Так, наприклад, Б.П. Єсипов розглядає самостійну роботу як таку, що виконується без особистої участі вчителя, за його завданнями в спеціально відведений для цього час; при цьому учні свідомо прагнуть досягти поставленої мети, докладають зусиль і виражають у тій чи іншій формі результати своїх розумових або фізичних (або тих і інших) дій [7, с. 112].

Радянський дослідник П.І. Підкасистий розуміє під самостійною роботою такий засіб навчання, який:

- у кожній конкретній ситуації засвоєння відповідає конкретній дидактичній меті й завданню;

- формує на кожному етапі просування від незнання до знання необхідний обсяг знань, умінь і навичок для розв'язання певного класу пізнавальних завдань і просування від нижчих до вищих рівнів розумової діяльності;

- виробляє в учнів психологічну установку на самостійне систематичне поповнення своїх знань і вироблення вмій орієнтуватися в потоці наукової й політичної інформації при вирішенні нових пізнавальних завдань;

- є важливою умовою самоорганізації та самодисципліни тих, хто навчається, при оволодінні ними методами пізнавальної діяльності;

- є важливим знаряддям педагогічного керівництва й управління самостійною пізнавальною діяльністю учнів у процесі навчання [10].

Такі вчені, як В.М. Андрєєва, Л.І. Андропова, Л.Ф. Тумбасова, визначають самостійну роботу як форму навчально-виховного процесу, що охоплює позааудиторну й аудиторну діяльність, будь-який вид самостійної навчальної чи комунікативної діяльності, що виконується в режимі взаємоконтролю, самоконтролю чи віддаленого за часом контролю викладача [1].

У дослідженнях Ю. Попова, В. Орбинського, В. Полєсного самостійна робота студентів розподіляється на “дві складові: така, що організовується викладачем, і самостійна робота, яку студент організовує за своїм розумінням, без безпосереднього контролю (підготовка до лекцій, лабораторних та практичних занять, колоквіумів, заліків, іспитів тощо)” [12].

Українські дослідники В.В. Бєдь та А.О. Малишев вважають, що самостійна робота – це активна розумова діяльність студента, пов'язана з виконанням якого-небудь завдання. Саме наявність завдання й цільової установки на його виконання є характерними ознаками самостійної роботи, а необхідною умовою – відсутність безпосередньої побічної допомоги [2, с. 11].

Вітчизняна дослідниця І.М. Шимко зазначає, що самостійна робота – це організована та контрольована самим студентом, відповідно до його внутрішніх пізнавальних мотивів, навчальна діяльність, що здійснюється ним у більш зручній, раціональній, на його погляд, час на основі позааудиторного опосередкованого системного управління цією діяльністю викладачем [14, с. 35].

Українська дослідниця Н.І. Бойко визначає самостійну роботу як складне багатомірне педагогічне явище, що включає систему взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, які утворюють цілісну єдність, підпорядковану цілям виховання, освіти й розвитку в умовах її опосередкованого управління та самоуправління [3, с. 8].

У дослідженнях вітчизняного науковця О.В. Діордіященко зазначено, що самостійна робота студентів як складне педагогічне явище – це особлива форма навчальної діяльності, спрямована на формування самостійності студентів і засвоєння ними сукупності знань, умінь, навичок, що здійснюється за умови запровадження відповідної системи організації всіх видів навчальних занять. Мета самостійної роботи студентів двоєдина: формування самостійності як риси особистості й засвоєння знань, умінь, навичок [6].

Незважаючи на неоднозначні позиції у визначенні самостійної роботи, український учений В.К. Буряк вважає за можливе виділити такі провідні ознаки самостійної роботи студентів:

- наявність завдання;
- відсутність безпосередньої участі викладача у виконанні завдання;
- наявність спеціально відведеного часу;
- опосередковане управління викладачем пізнавальною діяльністю студентів [4, с. 15].

Також учений виділяє декілька характерних ознак досліджуваного поняття, а саме:

- вид діяльності, яка виконується без безпосередньої участі викладача;
- прояв таких якостей, як самостійність, активність, які, у свою чергу, підвищують самоорганізованість та самоконтроль;
- зумовленість цілеспрямованістю, яка, у свою чергу, залежить від мотивації діяльності студента [4, с. 15].

Самостійна робота, як зазначають В.М. Король та О.П. Савченко, – один з обов'язкових видів навчально-пізнавальної діяльності студента, що виконує різні функції, серед яких важливе значення мають:

- навчальна, яка полягає в опрацюванні першоджерел, що сприяє більш глибокому осмисленню вже засвоєної суми знань;
- пізнавальна, призначення якої полягає в опануванні новою сумою знань, розширенні меж світогляду;
- коригувальна, що передбачає осмислення новітніх теорій, концепцій, категорій, підходів до визначення сутності відомих понять, напрямів розвитку науки тощо;
- стимулювальна, сутність якої полягає в такій організації самостійної роботи, коли студент отримує задоволення від результатів пізнавальної діяльності;
- виховна, що спрямована на формування таких якостей, як воля, цілеспрямованість, відповідальність, дисциплінованість;

– розвивальна, що спрямована на розвиток самостійності, творчості, дослідницьких умінь особистості [8, с. 12].

У свою чергу, О.В. Діордіященко виділяє такі основні функції самостійної роботи студентів:

- виховну – розвиток самостійності як риси особистості й стереотипу пізнання;
- навчальну – набуття вмінь і практичних навичок, техніки їх самостійного оновлення, творчого застосування;
- освітню – здобуття студентами загальноосвітніх професійних умінь, знань та навичок на основі системи пізнавальних завдань, детермінованих дидактичними вимогами;
- коригувальну – власне коригування своєї діяльності;
- прогностичну – оцінювання можливого результату, виконання завдання, реалізація ранньої професіоналізації навчання;
- аналітичну – аналіз інформації про результативність самостійної роботи студентів на завершальному етапі [6].

Самостійна робота має певні особливості, що відрізняють її від навчально-пізнавальної діяльності в цілому. Вона планується викладачем, який визначає обсяг, зміст, загальні терміни виконання; організовується ним при визначенні форм звітності за виконану роботу, місця та часу звітування; забезпечує умови здійснення звіту. У такому розумінні самостійна робота не може бути самостійною ні на мотиваційному, ні на технологічному, ні на організаційному рівнях. Мотиви виконання кожного конкретного виду самостійної роботи формуються в студента під впливом реалізації стимулювальної функції самостійної роботи й залежать від рівня її реалізації викладачем [8, с. 12].

Сутність самостійної роботи в Р.В. Олійника полягає в тому, що це є пізнавальна діяльність, яка виконується студентами самостійно, під необхідним керівництвом викладача, іноді за заданою програмою або інструкцією з урахуванням психологічних особливостей, особистих інтересів і планів студентів [9, с. 8].

Українські дослідники В.В. Бедь та А.О. Малишев пропонують свою модель самостійної роботи студентів, де основним елементом є навчальне завдання, яке складається з трьох етапів.

Підготовчий етап, на думку вчених, включає в себе різні види готовності студента до виконання завдання, організаційно-методичне й матеріально-технічне забезпечення його самостійної роботи [2, с. 11].

Під теоретичною готовністю студента розуміють його підготовленість у теоретичному плані, тобто здатність застосовувати наявні знання під час виконання завдань [2, с. 11].

Практична готовність визначається такими навичками й умінями:

- планування самостійної праці;
- робота з конспектом лекцій, з підручником; пошук інформації;
- використання розумових операцій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації тощо).

Психологічна готовність студента, як зазначають дослідники, передбачає, насамперед, наявність мотивів на виконання цього завдання. Щоб поставлене перед студентом завдання стало збудником його розумової чи практичної діяльності, воно повинно бути ним прийняте. Внутрішнє прийняття завдання починається з актуалізації мотиву, що спонукає студента до виконання поставленого завдання, а відповідно, і до організації своєї самостійної роботи. Суттєвим елементом психологічної готовності є й така характеристика особистості студента, як упевненість, що свідчить про відсутність сумнівів у можливості виконання навчального завдання. Зазвичай на психологічну готовність студента до самостійної роботи впливають і його емоційно-вольові прояви.

Успіх підготовчого етапу залежить від організаційного й методичного забезпечення самостійної роботи студента (забезпеченість літературою, методичними рекомендаціями, наочним посібниками тощо) [2, с. 13].

Другий етап – безпосереднє виконання навчального завдання – найбільш важливий і відповідальний у самостійній роботі студента. Оскільки завдання частіше за все являє собою навчальне пізнавальне завдання, то під час його виконання задіяні всі психічні процеси, які забезпечують пізнавальну активність студента: відчуття, сприйняття, уява, пам'ять, мислення, увага тощо. На ефективність виконання завдання впливають такі особистісні якості студента, як: цілеспрямованість, наполегливість, відповідальність та ін. [2, с. 13].

Завершальний етап самостійної роботи – аналіз виконаного завдання. У процесі аналізу студент оцінює якість і час виконання завдання, ефективність методів і засобів, використаних у процесі самостійної роботи. Для оцінювання якості виконаного використовується самоконтроль (деякі студенти із цією метою використовують взаємоконтроль, що можна оцінити як досить позитивний факт, який характеризує їх ставлення до навчання) [2, с. 13].

Українська дослідниця І.М. Шимко говорить про те, що самостійна робота є основою майбутньої самоосвіти спеціаліста, формує відповідну мотивацію та навички самоосвіти. Дослідниця зазначає, що якщо студент не навчиться самостійно працювати з урахуванням як мотиваційного, так і технологічного компонентів цієї діяльності протягом навчання у вищому навчальному закладі, то в подальшому своєю самоосвітою він не займатиметься або ж вона даватиметься йому великими зусиллями [14, с. 36].

Самостійна робота необхідна не лише для оволодіння змістом певної дисципліни, а й для формування здатності брати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблему, знаходити конструктивні рішення й вихід із проблемних ситуацій тощо. Вона дає змогу опанувати навички навчальної, наукової та професійної діяльності.

Самостійність у здобутті знань передбачає оволодіння складними вміннями й навичками бачити зміст та мету роботи, організовувати власну

самоосвіту, вміння по-новому підходити до вирішуваних питань, пізнавальну й розумову активність і самостійність, здатність до творчості. Досвід переконує, що далеко не всі студенти виявляють свідомість і волю, вкрай необхідні для організації власної самостійної роботи.

Самостійна робота в процесі професійної підготовки спрямована, насамперед, на:

- поглиблення та розширення знань;
- формування інтересу до пізнавальної діяльності;
- засвоєння прийомів процесу пізнання;
- розвиток пізнавальних здібностей.

Цю ідею продовжують українські вчені В.М. Грібов та О.О. Пилипенко. Дослідники пишуть про те, що самостійна робота студентів у процесі навчання:

- має вирішальне значення для розвитку самостійності як однієї з провідних рис особистості фахівця з університетською освітою;
- сприяє формуванню в студентів культури розумової праці, набуттю вмінь помірковано витратити свій час;
- розвиває такі якості, як організованість, дисциплінованість, ініціативність, воля;
- виробляє розумові вміння й операції, навчає самостійно мислити;
- дає змогу сформувати свій особливий стиль роботи, який найбільш повно відповідає уподобанням і пізнавальним навичкам студента [5, с. 150].

У зв'язку із цим провідною тенденцією вищої школи стає збільшення обсягу й підвищення якості самостійної роботи студентів як основного чинника їхнього особистісного розвитку та набуття професійної компетентності.

Висновки. Виходячи з вищерозглянутого, можемо зробити висновок, що самостійна робота є однією з основних форм навчання, особливо у вищій школі, оскільки вона прищеплює студентам необхідне вміння вчитися, сприяє формуванню високої культури розумової праці. Питання лише в тому, як розвивати у студентів потребу в самостійній роботі, як стимулювати індивідуальний творчий процес пізнання. Крім практичного, самостійна робота має велике виховне значення: вона відіграє велику роль у структурі індивідуальності сучасного спеціаліста, тобто формує в майбутніх працівників на етапі професійного становлення самостійність, цілеспрямованість, наполегливість.

Література

1. Андреева В.М. Методика активизации самостоятельной работы студентов ускоренного обучения / В.М. Андреева // Организация самостоятельной работы студентов в процессе изучения общественных наук. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1989. – Вып. 6. – С. 24–28.
2. Бедь В.В. Основи наукової організації праці студентів академії: навч.-метод. посіб. / В.В. Бедь, А.О. Малишев. – Ужгород : Вид-во В. Подяка, 2001. – 108 с.
3. Бойко Н.І. Організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів в умовах застосування інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. ... к.п.н. : 13.00.04 / Н.І. Бойко. – К., 2008. – 19 с.

4. Буряк В.К. Самостійна робота як системоутворюючий елемент навчальної діяльності студентів / В.К. Буряк // Вища школа. – 2008. – № 5. – С. 10–24.
5. Грібов В.М. Самостійна робота студентів для організації навчання за модульною технологією / В.М. Грібов, О.О. Пилипенко, А.В. Скрипиць // Електроніка та системи управління. НАУ. – 2006. – № 2 (8). – С. 149–156.
6. Діордіяченко О.В. Самостійна робота студентів у ВНЗ [Електронний ресурс] / О.В. Діордіяченко. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/ONG_2006/Pedagogica/17894.doc.htm.
7. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б.П. Есипов. – М. : Учпедгиз, 1961. – 239 с.
8. Організація самостійної роботи студентів / [за заг. ред. М.В. Король, В.Г. Мусієнко, Н.Т. Токової]. – Черкаси : ЧДУ, 2003. – 216 с.
9. Олейник Р.В. Развитие познавательной самостоятельности студентов : автореф. дис. ... к. п. н. : 13.00.01 / Р.В. Олейник. – Х., 1991. – 19 с.
10. Пидкасистый П.И. Организация деятельности ученика на уроке / П.И. Пидкасистый. – М. : Знание, 1985. – 80 с.
11. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.minagro.gov.ua>.
12. Попов Ю. Организация самостоятельной работы студентов в бакалавриате / Ю. Попов, В. Орбинский, В. Полеснов // Высшее образование в России. – 1998. – № 4. – С. 87–89.
13. Цимбалюк Н.М. Організація самостійної роботи студентів : метод. рекомендації / Н.М. Цимбалюк. – К., 2001. – 13 с.
14. Шимко І. Проблеми організації самостійної роботи у вищій школі / І. Шимко // Рідна школа. – 2005. – № 8. – С. 34–35.

АНОТАЦІЇ

Алтухова А.В. Проблема засвоєння міцних знань у педагогічній спадщині К.Д. Ушинського

Цінний внесок у розвиток проблеми засвоєння міцних знань зробив прогресивний педагог другої половини ХІХ ст. К.Д. Ушинський. У статті розглянуто погляди вченого щодо опанування свідомими, ґрунтовними та міцними знаннями.

Ключові слова: знання, міцні знання, принцип міцності знань, міцність і свідомість засвоєння.

Алфімов Д.В. Зміст феномену “лідерські якості особистості”

У статті розкрито зміст лідерських якостей особистості. Дефініції лідерських якостей особистості відображають три її аспекти: особистість, якість, лідерство та лідер.

Ключові слова: особистість, якість, властивість, здатність, лідерство, лідер.

Бескорса О. Технологічні аспекти формування стилю навчальної діяльності старшокласників

У статті зроблено спробу теоретично обґрунтувати основні аспекти технології формування стилю навчальної діяльності старшокласників, окреслено три основних етапи формування навчального стилю: мотиваційний, когнітивно-операційний, аналітико-рефлексивний. Відзначено, що в процесі формування мотиваційної складової навчальної діяльності важливе значення має вік учнів. Виявлено, що в учнів старших класів на перше місце виходить отримання нових знань і розвиток своїх пізнавальних можливостей. Наголошено на важливості когнітивної складової, а також визначено базові вміння, якими мають оволодіти старшокласники. Відзначено, що аналітико-рефлексивний етап є етапом аналізу виконання дій та засвоєння способів дій.

Ключові слова: стиль навчальної діяльності, старшокласники, мотивація, уміння, способи дій, рефлексія.

Бобринок В.А. Професійне консультування як необхідна складова формування готовності старших учнів спеціальної школи до професійного самовизначення

Розглянуто основні аспекти проблеми професійного самовизначення учнів спеціальної школи, досліджено особливості організації і проведення професійного консультування старшокласників з відхиленнями в розумовому розвитку.

Ключові слова: професійне консультування, готовність до професійного самовизначення, учні спеціальної школи.

Бочарова О.А. Допомога держави та недержавних структур обдарованим дітям у Польщі

У статті розглянуто форми допомоги держави та недержавних структур обдарованим дітям у Польщі. Висвітлено діяльність Націо-

нального фонду допомоги дітям, Фондації “Справа нового тисячоліття”, “Університету дитини”.

Ключові слова: обдарованість, допомога, підтримка, здібності, талант.

Варенко Т.К. Аксиологічний підхід та доцільність його реалізації в сучасній системі вищої педагогічної освіти

Визначено суть поняття “аксиологічний підхід”. Обґрунтовано доцільність реалізації цього підходу в сучасній системі вищої педагогічної освіти. Розкрито роль педагогічних цінностей як основних пріоритетів та норм, що регламентують професійну діяльність учителя.

Ключові слова: аксиологічний підхід, майбутні вчителі, вища педагогічна освіта, педагогічні цінності.

Вербицька П.В. Розвиток соціального партнерства в місцевій громаді як складова громадянського виховання особистості

У статті порушено актуальну для ефективно організації громадянського виховання соціально-педагогічну проблему – сприяння громадянській активності учнівської молоді шляхом розвитку соціального партнерства в місцевій громаді, формування загальнолюдських цінностей та активної громадянської позиції, інтеграція представників місцевої спільноти на базі демократичних цінностей.

Ключові слова: громадянське виховання, громадянська компетентність, учнівська молодь, громадянська участь, соціальне партнерство, організаційно-педагогічна форма.

Віндюк А.В. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з готельно-курортної справи засобами дослідної роботи

Розглянуто вплив дослідної роботи на формування професійної компетентності майбутніх фахівців з готельно-курортної справи. Виділено два види дослідної роботи студентів, розглянуто навчально-дослідну та науково-дослідну роботу. Запропоновано теми дослідних робіт.

Ключові слова: професійна компетентність, студент, дослідна робота, готельно-курортна справа.

Гаманюк В.А. Мовна пропозиція в школах Німеччини в умовах інтеграції

Розглянуто проблему впливу інтеграційних процесів та полікультурного характеру суспільства на мовну пропозицію в школах Німеччини.

Ключові слова: мовна пропозиція, інтеграційний процес, школи Німеччини.

Глухова О.Л. Сутність формування професійно-пізнавального статусу у студентів вищих навчальних закладів

У статті проаналізовано погляди вчених на проблему професійно-пізнавального статусу студентів. Виявлено, що представники педагогічної науки розглядали формування статусу особистості в процесі навчання з позиції творчого розкриття здатностей і можливостей; соціалізації на основі засвоєння досвіду та моральних відносин; ціннісного сприйняття

світу; теорії трудового виховання й навчання; теорії колективної діяльності; теорії професійної освіти; соціально-психологічної теорії; рольової теорії; з позиції Я-концепції.

Ключові слова: професійно-пізнавальний статус, студент ВНЗ.

Говорун А.В. Погляди К.Д. Ушинського на чинники формування моральної звички

У статті розглянуто погляди видатного українського педагога К.Д. Ушинського на чинники формування моральної звички; акцентовано увагу на поглядах мислителів минулого на педагогічне значення моральної звички; розкрито умови її укорінення; охарактеризовано шляхи викорінення шкідливих звичок; показано можливості використання ідей К.Д. Ушинського для сучасної школи.

Ключові слова: звичка, моральне й педагогічне значення звички, формування характеру, моральне виховання.

Грицкова Ю.В. Роль та місце спеціальної психолого-педагогічної літератури для батьків у системі підвищення їхньої педагогічної культури (друга половина ХХ століття)

У статті розкрито та обґрунтовано роль і місце спеціальної психолого-педагогічної літератури для батьків у системі формування їхньої педагогічної культури. Проанотовано фундаментальні, оригінальні за своїм задумом і значні за науковою глибиною висвітлених питань праці відомих педагогів, учених досліджуваного періоду; визначено актуальні, цікаві для батьків того часу проблеми виховання підростаючого покоління в сім'ї, на яких акцентували автори.

Ключові слова: батьки, знання, педагогічна культура, сімейне виховання.

Гуз К.Ж. Базовий предмет старшої школи

У статті розкрито зміст терміна “базовий предмет”. Обґрунтовано, що школам, а також професійно-технічним училищам, коледжам, у яких навчаються учні після закінчення основної школи, необхідний типовий навчальний план з базовими інтегрованими предметами. Необхідно в новій редакції Державного стандарту загальноосвітньої школи враховувати той факт, що базовими мають бути інтегровані предмети, які охоплюють зміст освітньої галузі.

Ключові слова: базовий предмет, старша школа, навчальний план.

Дейниченко Г.В. Змістовий компонент готовності студентів педагогічних ВНЗ до технічного конструювання

У статті охарактеризовано змістовий компонент готовності майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей до технічного конструювання, обґрунтовано його теоретичний і практичний складники, що містять систему знань (уявлення, факти, закони, формули, вимоги стандартів тощо) і конструкторські вміння як інструмент техніко-конструкторської діяльності.

Ключові слова: природничо-математичні спеціальності, технічне конструювання, готовність студентів до технічного конструювання, змістовий компонент готовності, конструкторські вміння.

Дмитренко Т.О., Лаврик Т.В., Яресько К.В. Взаємозв'язок педагогічних об'єктів як підгрунтя структурно-функціональної повноти наукового дослідження

Розглянуто проблему повноти наукового педагогічного дослідження, розкрито взаємозв'язок педагогічних об'єктів на прикладі дослідження дистанційного навчання студентів університету.

Ключові слова: повнота дослідження, педагогічний об'єкт, фактор, суперечність, умова, взаємозв'язок.

Дорошенко О.Ю. Стан готовності майбутніх учителів фізичної культури до оволодіння здоров'яформувальними і здоров'язбережними технологіями

У статті проаналізовано стан готовності майбутніх учителів фізичної культури до оволодіння здоров'яформувальними і здоров'язбережними технологіями.

Ключові слова: здоров'я, здоров'яформувальні технології, здоров'язбережні, технології.

Дюжикова Т.М. Сутність, структура і зміст соціально-професійного самовизначення старшокласників

У статті розглянуто види самовизначення людини, сутність професійного й соціального самовизначення школярів, наведено поняття соціально-професійного самовизначення школярів.

Ключові слова: самовизначення, види самовизначення, професійне, соціально-професійне самовизначення школярів.

Дяченко М.Д. Розвиток творчого мислення в процесі формування творчої індивідуальності майбутніх журналістів

У статті висвітлено наукові погляди на феномен журналістського творчого мислення, здійснено спробу розкрити сутність поняття "творче мислення журналіста" та обґрунтувати основні фактори й педагогічні умови його формування в майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: журналіст, мислення, професійна освіта, розвиток, самовдосконалення, самореалізація, творча індивідуальність, творчість.

Жабенко О.В. Викладач у вищому навчальному закладі України: кар'єрне зростання

У статті проаналізовано нормативне забезпечення кар'єрного зростання викладача вищого навчального закладу в Україні.

Ключові слова: кар'єрне зростання, викладач вищого навчального закладу, асистент, викладач, старший викладач, доцент, професор.

Жаданова О.М. Духовно-моральне виховання та висвітлення його засад у творчості українських педагогів кінця XIX – початку XX століття

У статті проаналізовано творчість видатних українських педагогів кінця XIX – початку XX ст. (Х. Алчевської, Б. Грінченка, С. Русової, Я. Чепіги та ін.) з погляду висвітлення в ній ідей духовно-морального виховання.

Ключові слова: духовно-моральне виховання, творчість, вітчизняні педагоги, особистість.

Зайковська С.В. Суть і зміст поняття “впевненість у собі”

У статті проаналізовано та узагальнено існуючі погляди українських та російських науковців на проблему впевненості в собі, наголошено на необхідності подальшої розробки цієї проблеми.

Ключові слова: впевненість у собі, самооцінка, самореалізація, досвід.

Корогод Н.П. Інтелектуальна власність у системі управління результатами наукової та інноваційної діяльності ВНЗ

У статті розкрито особливості розвитку системи управління інтелектуальною власністю сучасного вищого навчального закладу, що формується за результатами наукової й інноваційної діяльності науково-педагогічних працівників – творчих особистостей, авторів наукових розробок. Запропоновано шляхи вирішення проблеми щодо виведення наукових розробок на ринок інтелектуальної продукції.

Ключові слова: інтелектуальна власність, право, наукова та інноваційна діяльність, управління інтелектуальною власністю, розробки, наукові результати, комерціалізація.

Котикова О.М. Дослідження психолого-педагогічних аспектів професійної діяльності юриста

Стаття присвячена аналізу результатів дослідження психолого-педагогічних аспектів різних юридичних професій.

Ключові слова: юридичні професії, професіограма, психолого-педагогічні аспекти, ранжування.

Кузнецова О.Ю. Підвищення кваліфікації учителів у Великій Британії у другій половині XX ст.

У статті висвітлено розвиток і цільові настанови підвищення кваліфікації учителів у Великій Британії протягом другої половини XX ст., розглянуто моделі професійного розвитку вчителів та визначено шляхи вдосконалення в системі підвищення кваліфікації учителів в Україні з урахуванням британського досвіду.

Ключові слова: підвищення кваліфікації учителів, моделі, зміст, Велика Британія, Україна.

Кулешова В.В., Мальована В.В. Теоретичне обґрунтування комплексу завдань, який сприяє формуванню пошуково-дослідницьких умінь студентів

Охарактеризовано й теоретично обґрунтовано комплекс завдань, який сприятиме формуванню пошуково-дослідницьких умінь студентів у процесі їх професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: пошуково-дослідницькі вміння, комплекс завдань, професійна підготовка.

Кулько В.А. Щодо мотивації молоді до вступу до аграрних ВНЗ

У статті розглянуто питання вибору молоддю напряму професійної діяльності. За допомогою анкетного опитування (опитувального листка) досліджено основні мотиви вступу випускників до Дніпропетровського державного аграрного університету.

Ключові слова: мотив, мотивація, вища освіта, професійні та соціальні мотиви, навчальний заклад, фахівець.

Курбатова Ю.В. Щодо питання пробудження інтересу до професії агронома в студентів аграрних ВНЗ

У статті розглянуто поняття інтересу до професії та пізнавального інтересу. Особлива увага приділяється пізнавальному інтересу як складовій інтересу студентів до професії агронома.

Ключові слова: інтерес, пізнавальний інтерес, інтерес до професії, професійний інтерес, агроном, професійна освіта.

Литвинова О. Компонентно-структурний аналіз феномену “культура діалогічного спілкування” в системі відносин “викладач – студент”

У статті розглянуто феномен “культура діалогічного спілкування” в системі відносин “викладач – студент”. Здійснено спробу компонентно-структурного аналізу поняття “культура діалогічного спілкування”.

Ключові слова: культура діалогічного спілкування, компонентно-структурний аналіз, гуманістичне спілкування, суб’єкт-суб’єктні відносини, діалог.

Личко Л.Я. Про особливості формування англомовної професійно спрямованої комунікативної компетенції в говорінні в майбутніх менеджерів-економістів

У статті наведено визначення англомовної професійно спрямованої комунікативної компетенції, визначено її складники та труднощі, з якими стикаються викладачі під час її формування.

Ключові слова: говоріння, англомовна професійно спрямована комунікативна компетенція, лінгвістична, соціолінгвістична, прагматична компетенції.

Лучанінова О.П. Моральне виховання студентів ВТНЗ як педагогічна система

У статті розглянуто моральне виховання студентів технічного вищого навчального закладу як педагогічну систему, розкрито особливості

морального виховання студентів гуманітарного факультету металургійної академії в системі виховної роботи на факультеті. Запропоновано методичні рекомендації з організації виховної роботи кураторів у цьому напрямі.

Ключові слова: моральне виховання, проблемна ситуація, методи й форми морального виховання, рольові ігри, етапи виховної роботи.

Мазін В.М. Перспективні шляхи оцінювання якості професійної діяльності тренерів-викладачів з позицій компетентнісного підходу

Розглянуто теоретичні питання визначення рівня професійної компетентності тренерів. Подано в загальному вигляді план створення методики кваліметрії професійної компетентності майбутніх тренерів.

Ключові слова: професійна компетентність, кваліметрія, тренери-викладачі.

Максимчук Л.В., Романишина Л.М. Застосування інтерактивних технологій у підготовці майбутніх економістів-міжнародників до професійної діяльності

На основі аналізу й узагальнення педагогічної літератури охарактеризовано особливості інтерактивних технологій як фактора підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців сфери міжнародної економіки.

Ключові слова: педагогічна технологія, інтерактивне навчання, інтерактивні технології.

Малихіна В.М. Педагогічне управління інноваційною діяльністю студентів

У статті розглянуто проблему педагогічного управління інноваційною діяльністю студентів на основі діагностування рівня їх готовності до участі в зазначеній діяльності.

Ключові слова: педагогічне управління, інноваційна діяльність, діагностування.

Мамаєва О.А. Характеристика професійних якостей майбутніх учителів

У статті розкрито сутність поняття професійних якостей майбутніх учителів; проаналізовано наукові дослідження щодо питання; висвітлено проблему недостатньої розробленості формування професійних якостей у процесі здійснення громадської діяльності.

Ключові слова: професійні якості майбутнього вчителя, характеристика видів професійних якостей, громадська діяльність, формування особистості майбутнього вчителя.

Маріна О.В. Формування ціннісно-орієнтаційної єдності як складової міжособистісних відносин студентів-першокурсників факультету іноземної філології педагогічного університету

У статті розглянуто поняття “цінності”, “ціннісні орієнтації”, “ціннісно-орієнтаційна єдність”; обґрунтовано важливість формування ціннісно-орієнтаційної єдності як складової міжособистісних відносин

студентів-першокурсників; визначено шляхи та засоби формування ціннісно-орієнтаційної єдності в аудиторній і позааудиторній діяльності на факультеті іноземної філології педагогічного університету.

Ключові слова: цінності, ціннісно-орієнтаційна єдність, аудиторна робота, позааудиторна робота.

Микитюк С.О. Особливості творчих здібностей особистості

У статті подано теоретичний аналіз поглядів на природу здібностей людини, розглянуто проблеми їх дослідження в науці. Розкрито аспекти, зміст і вплив творчих здібностей на ефективність діяльності в працях окремих дослідників.

Ключові слова: здібності, творчі здібності, творча діяльність.

Партола В.В. В. Сухомлинський про формування інтелектуальних умінь у молодших школярів

У статті проаналізовано теоретичні й педагогічні аспекти формування інтелектуальних умінь у молодших школярів у творчій спадщині В. Сухомлинського.

Ключові слова: В. Сухомлинський, інтелектуальні вміння, молодші школярі.

Пліско О.В. Діагностика як засіб вивчення навченості учнів старшої школи

У статті розкрито суть і роль діагностики в навчальному процесі. Висвітлено її можливості як засобу вивчення навченості учнів старшої школи. Проаналізовано практику застосування різних варіантів діагностики в школі.

Ключові слова: діагностика, навченість, старша школа, учні, аналіз практики.

Поляков А.О. Умови ефективної роботи студентів у юридичній клініці

У статті розкрито педагогічні, організаційні й правові умови роботи юридичної клініки. Вказано, що юридична клініка допомагає систематизувати професійні знання, сформуванати систему професійних умінь.

Ключові слова: юридична клініка, професійна освіта, організація, клініцист, координатор.

Приходченко К.І. Впровадження в навчальний процес ВНЗ Болонської системи як умови входження до єдиного Європейського освітнього простору

У статті розглянуто проблему Болонської системи навчання, яка відкриває студенту величезні можливості для розширення обміну інформацією, взаємодії в гуманітарній сфері, духовному збагаченні.

Ключові слова: Болонська система навчання, Європейський освітній простір, інтеграційні процеси, соціальні перетворення, партнерство, інноваційно-технологічний та культурний розвиток.

Приходько Т.П. Основні напрями розвитку студента як творчої особистості

У статті розкрито складний навчальний процес становлення студента як творчої особистості. Проаналізовано систему факторів, які модернізують цей процес.

Ключові слова: творчість, творча особистість, творчий розвиток індивідуальність.

Рибалко Л.М. Біологічна компонента як складова цілісної природничо-наукової освіти

У статті розкрито зміст біологічної компоненти в складі цілісної природничо-наукової освіти та висвітлено її значення у формуванні цілісності свідомості учнів.

Ключові слова: біологічна компонента, природничо-наукова освіта, свідомість учнів.

Романенко Ю.А. Діагностичні цілі навчання як технологічна проблема моніторингу

У статті розглянуто різні підходи до побудови таксономії, теоретично та методично доведено необхідність формулювання вчителем навчальних цілей з орієнтацією на досягнення результатів учнів.

Ключові слова: таксономія, діагностичні цілі, рівні та досягнення, моніторинг.

Фунтікова О.О. Аналітична функція керівника дошкільного навчального закладу

У статті розглянуто аналітичну функцію директора дошкільного закладу, яка є складовою аналітичної діяльності. Успіх педагогічної діяльності колективу залежить від аналітичних умінь директора.

Ключові слова: аналітична діяльність директора дитячого садка, аналітична функція, аналітичні вміння.

Черепехіна О.А. Формування професіоналізму майбутніх психологів у контексті особистісно орієнтованого підходу у вищій школі

У статті розглянуто актуальні питання професійної підготовки психологів у ВНЗ, спрямованої на формування в них професіоналізму. Обґрунтовано необхідність урахування особистісно орієнтованого підходу в процесі формування професіоналізму в майбутніх психологів.

Ключові слова: формування професіоналізму, професійна підготовка психологів у ВНЗ, професіоналізм, психолог, особистісно орієнтований підхід.

Черкашин А.І. Теоретичні основи організації виховної роботи з курсантами у вищому навчальному закладі МВС України

У статті проаналізовано теоретичні основи організації виховної роботи у вищих навчальних закладах МВС України. Визначено, що в наукових дослідженнях не відображено проблему організації виховної роботи з майбутніми працівниками органів внутрішніх справ у вищих навчальних закладах МВС України як цілеспрямовану систему виховання

професійно орієнтованої особистості працівника органів внутрішніх справ. Вказано на необхідність розробки системи, форм та методів професійно орієнтованого виховання курсантів у вищих навчальних закладах МВС України.

Ключові слова: виховна робота, працівники органів внутрішніх справ, оперативно-службова діяльність, психологічна готовність, професійно орієнтоване виховання.

Чорна Т.В. Удосконалення концептуальних підходів до формування педагогічно-професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання

У статті розглянуто концептуальні підходи до педагогічно-професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання. Потреба у висококваліфікованих фахівцях зумовлює формування стійкого ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності вчителя фізичного виховання, особливо інтенсивно відбувається під час професійної підготовки у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: професійна компетентність, концепція, компетентність, знання, уміння, навички, кваліфікований фахівець, професіоналізм, професійна підготовка, фізична культура, фізичне виховання.

Чорній В.Я. Психолого-педагогічні умови вдосконалення якості професійного спілкування майбутніх фахівців банківської сфери

Автором обґрунтовано та проаналізовано зміст психолого-педагогічних умов удосконалення якості професійного спілкування майбутніх фахівців банківської сфери.

Ключові слова: психолого-педагогічні умови, професійне спілкування, професійна підготовка.

Чорновіл І.С. Місце й роль самостійної роботи студентів у навчальному процесі ВНЗ

У статті визначено поняття “самостійна робота”, розглянуто її місце й роль у навчальному процесі вищих навчальних закладів.

Ключові слова: самостійна робота, функції самостійної роботи, сутність самостійної роботи.

Шварп Н.В. Етапи формування професійної самосвідомості в майбутніх фахівців фармацевтичної галузі

У статті розкрито суть професійної самосвідомості особистості. Визначено етапи формування її в майбутніх фахівців фармацевтичної галузі, а також подано отримані результати реалізації цих етапів у практиці фармацевтичного університету.

Ключові слова: професійна самосвідомість, етапи формування, майбутні фармацевти, фармацевтичний університет.

Ширіна О.О. Критерії, показники та рівні сформованості ціннісного ставлення майбутніх учителів іноземної мови до полікультурної освіти

Статтю присвячено розкриттю сутності феноменів “критерій”, “показник” та обґрунтуванню авторського розуміння критеріїв, показників, рівнів сформованості ціннісного ставлення майбутніх учителів іноземної мови до полікультурної освіти.

Ключові слова: критерій, показник, ціннісне ставлення, полікультурна освіта.

АННОТАЦИИ

Алтухова А.В. Проблема усвоения прочных знаний в педагогическом наследии К.Д. Ушинского

Ценный вклад в развитие проблемы усвоения прочных знаний сделал прогрессивный педагог второй половины XIX в. К.Д. Ушинский. В статье рассмотрены взгляды ученого по поводу овладения сознательными, основательными и прочными знаниями.

Ключевые слова: знания, прочные знания, принцип прочности знаний, прочность и сознательность усвоения.

Алфимов Д.В. Содержание феномена “лидерские качества личности”

В статье раскрыто содержание лидерских качеств личности. Дефиниции лидерских качеств личности отражают три ее аспекта: личность, качество, лидерство и лидер.

Ключевые слова: личность, качество, свойство, способность, лидерство, лидер.

Бескорсая Е. Технологические аспекты формирования стиля учебной деятельности старшеклассников

В статье теоретически обоснованы общие аспекты технологии формирования стиля учебной деятельности старшеклассников, обозначены три основных этапа формирования учебного стиля: мотивационный, когнитивно-операционный, аналитико-рефлексивный. Отмечено, что в процессе формирования мотивационной составляющей учебной деятельности большое значение имеет возраст учащихся. Подчеркнуто важность когнитивной составляющей, а также определены базовые умения, которыми должны владеть старшеклассники. Отмечено, что аналитико-рефлексивный этап позволяет ученикам проанализировать выполнение действий и способы их усвоения.

Ключевые слова: стиль учебной деятельности, старшеклассники, мотивация, умения и способы действия, рефлексия.

Бобринок В.А. Профессиональное консультирование как необходимая составляющая формирования готовности старших учеников специальной школы к профессиональному самоопределению

Рассмотрены основные аспекты проблемы профессионального самоопределения учеников специальной школы, исследованы особенности организации и проведения профессионального консультирования старшеклассников с отклонениями в умственном развитии.

Ключевые слова: профессиональное консультирование, готовность к профессиональному самоопределению, ученики специальной школы.

Бочарова Е.А. Помощь государства и негосударственных структур одаренным детям в Польше

В статье рассмотрены формы помощи государства и негосударственных структур одаренным детям в Польше. Освещена деятельность

Национального фонда помощи детям, Фондации “Дело нового тысячелетия”, “Университета ребенка”.

Ключевые слова: одаренность, помощь, поддержка, способности, талант.

Варенко Т.К. Аксиологический подход и целесообразность его реализации в современной системе высшего педагогического образования

Определена сущность понятия “аксиологический подход”. Обоснована целесообразность реализации этого подхода в современной системе высшего педагогического образования. Раскрыта роль ценностей как основных приоритетов и норм, регламентирующих профессиональную деятельность учителя.

Ключевые слова: аксиологический подход, будущие учителя, высшее педагогическое образование, педагогические ценности.

Вербицкая П.В. Развитие социального партнерства в местной громаде как составляющая гражданского воспитания личности

В статье поднимается актуальная для эффективной организации гражданского воспитания социально-педагогическая проблема – содействие гражданской активности ученической молодежи посредством развития социального партнерства в местном сообществе; формирование общечеловеческих ценностей и активной гражданской позиции; интеграция представителей местного сообщества на базе демократических ценностей.

Ключевые слова: гражданское воспитание, гражданская компетентность, учащаяся молодежь, гражданское участие, социальное партнерство, организационно-педагогическая форма.

Виндюк А.В. Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов гостинично-курортного дела средствами исследовательской работы

Рассмотрено влияние исследовательской работы на формирование профессиональной компетентности будущих специалистов гостинично-курортного дела. Выделены два вида исследовательской работы студентов, рассмотрены учебно-исследовательская и научно-исследовательская работа. Предложены некоторые темы исследовательских работ.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, студент, исследовательская работа, гостинично-курортное дело.

Гаманюк В.А. Языковые предложения в школах Германии в условиях интеграции

Рассмотрена проблема влияния интеграционных процессов и поликультурного характера общества на языковое предложение в школах Германии.

Ключевые слова: языковые предложения, интеграционный процесс, школы Германии.

Глухова О.Л. Сущность формирования профессионально-познавательного статуса у студентов высших учебных заведений

В статье проанализированы взгляды ученых на проблему профессионально-познавательного статуса студентов. Выявлено, что представители педагогической науки рассматривали формирование статуса личности в процессе обучения с позиции творческого раскрытия способностей и возможностей; социализации на основе усвоения опыта и моральных отношений; ценностного восприятия мира; теории трудового воспитания и обучения; теории коллективной деятельности; теории профессионального образования; социально-психологической теории; ролевой теории; с позиции Я-концепции.

Ключевые слова: профессионально-познавательный статус, студент вуза.

Говорун А.В. Взгляды К.Д. Ушинского на факторы формирования нравственной привычки

В статье рассмотрены взгляды известного украинского педагога К.Д. Ушинского на факторы формирования нравственной привычки: акцентировано внимание на взглядах мыслителей прошлого относительно педагогического значения нравственной привычки; раскрыты условия ее укоренения; охарактеризованы пути искоренения вредных привычек; показаны возможности использования идей К.Д. Ушинского для современной школы.

Ключевые слова: привычка, нравственное и педагогическое значение привычки, формирование характера, нравственное воспитание.

Грицкова Ю.В. Роль и место специальной психолого-педагогической литературы для родителей в системе повышения их педагогической культуры (вторая половина XX века)

В статье раскрыты роль и место специальной психолого-педагогической литературы для родителей в системе формирования их педагогической культуры. Проаннотированы фундаментальные, оригинальные по замыслу и значительные по научной глубине освещаемых вопросов труды педагогов, ученых исследуемого периода; определены актуальные, интересные родителям того времени проблемы семейного воспитания, на которых акцентировали авторы.

Ключевые слова: родители, знания, педагогическая культура, семейное воспитание.

Гуз К.Ж. Базовый предмет старшей школы

В статье раскрывается содержание термина “базовый предмет”. Обосновывается, что школам, а также профессионально-техническим училищам, колледжам, в которых учатся после окончания основной школы, необходим типовой учебный план с базовыми интегрированными предметами. Необходимо в новой редакции Государственного стандарта общеобразовательной школы учитывать тот факт, что базовыми должны

быть интегрированные предметы, которые охватывают содержание образовательной отрасли.

Ключевые слова: базовый предмет, старшая школа, учебный план.

Дейниченко Г.В. Содержательный компонент готовности студентов педагогических вузов к техническому конструированию

В статье охарактеризован содержательный компонент готовности будущих учителей естественно-математических специальностей к техническому конструированию; дано обоснование его теоретической и практической составляющих, которые содержат систему знаний (представления, законы, формулы, требования стандартов и др.) и конструкторские умения как инструмент технико-конструкторской деятельности.

Ключевые слова: естественно-математические специальности, техническое конструирование, готовность студентов к техническому конструированию, содержательный компонент готовности, конструкторские умения.

Дмитренко Т.А., Лаврик Т.В., Ярьсько Е.В. Взаимосвязь педагогических объектов как основа структурно-функциональной полноты научного исследования

Рассмотрено проблему полноты научного педагогического исследования, раскрыто взаимосвязь педагогических объектов на примере исследования дистанционного обучения студентов университета.

Ключевые слова: полнота исследования, педагогический объект, фактор, противоречие, условие, взаимосвязь.

Дорошенко О.Ю. Состояние готовности будущих учителей физической культуры к овладению здоровьесформирующими и здоровьесберегающими технологиями.

В статье исследовано состояние готовности будущих учителей физической культуры к овладению здоровьесформирующими и здоровьесберегающими технологиями.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесформирующие технологии, здоровьесохраняющие технологии.

Дюжикова Т.Н. Сущность, структура и содержание социально-профессионального самоопределения старшеклассников

В статье рассмотрены виды самоопределения человека, сущность профессионального и социального самоопределения школьников, приведено понятие социально-профессионального самоопределения школьников.

Ключевые слова: самоопределение, виды самоопределения, профессиональное, социально-профессиональное самоопределение школьников.

Дяченко М.Д. Развитие творческого мышления в процессе формирования творческой индивидуальности будущих журналистов

В статье отражены научные взгляды на феномен журналистского творческого мышления, сделана попытка раскрыть сущность понятия “творческое мышление журналиста” и обосновать основные факторы и педагогические условия его формирования у будущих журналистов в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: журналист, мышление, профессиональное образование, развитие, самосовершенствование, самореализация, творческая индивидуальность, творчество.

Жабенко О.В. Преподаватель в высшем учебном заведении: карьерный рост

В статье анализируется нормативное обеспечение карьерного роста преподавателя высшего учебного заведения в Украине.

Ключевые слова: карьерный рост, преподаватель высшего учебного заведения, ассистент, преподаватель, старший преподаватель, доцент, профессор.

Жаданова О.М. Духовно-моральное воспитание и освещение его основ в творчестве украинских педагогов конца XIX – начала XX века

Проанализировано творчество выдающихся украинских педагогов конца XIX – начала XX в. (Х. Алчевской, Б. Гринченко, С. Русовой, Я. Чепиги и др.) с точки зрения освещения в нём идей духовно-морального воспитания.

Ключевые слова: духовно-моральное воспитание, творчество, отечественные педагоги, личность.

Зайковская С.В. Суть и содержание понятия “уверенность в себе”

В статье проанализированы и обобщены существующие взгляды украинских и российских ученых на проблему уверенности в себе, акцентировано внимание на необходимости дальнейшей разработки этой проблемы.

Ключевые слова: уверенность в себе, самооценка, самореализация, опыт.

Корогод Н.П. Интеллектуальная собственность в системе управления результатами научной и инновационной деятельности вуза

В статье рассматриваются особенности развития системы управления интеллектуальной собственностью современного высшего учебного заведения, которая формируется по результатам научной и инновационной деятельности научно-педагогических работников – творческих личностей, авторов научных разработок. Предлагаются пути решения проблемы выведения научных разработок на рынок интеллектуальной продукции.

Ключевые слова: интеллектуальная собственность, право, научная и инновационная деятельность, управление интеллектуальной собственностью, разработки, научные результаты, коммерциализация.

Котикова О.М. Исследование психолого-педагогических аспектов профессиональной деятельности юриста

Статья посвящена анализу результатов исследования психолого-педагогических аспектов разных юридических профессий.

Ключевые слова: юридические профессии, профессиограмма, психолого-педагогические аспекты, ранжирование.

Кузнецова Е.Ю. Повышение квалификации учителей в Великобритании во второй половине XX в.

В статье освещены развитие и цели повышения квалификации учителей в Великобритании на протяжении второй половины XX в., рассмотрены модели профессионального развития учителей и определены пути усовершенствования в системе повышения квалификации учителей в Украине с учетом британского опыта.

Ключевые слова: повышение квалификации учителей, модели, содержание, Великобритания, Украина.

Кулешова В.В., Малёваная В.В. Теоретическое обоснование комплекса заданий, способствующих формированию поисково-исследовательских умений студентов

Охарактеризован и теоретически обоснован комплекс заданий, который будет способствовать формированию поисково-исследовательских умений студентов в процессе их профессиональной подготовки в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: поисково-исследовательские умения, комплекс заданий, профессиональная подготовка.

Кулько В.А. Относительно мотивации молодежи к вступлению в аграрные вузы

В статье рассматривается вопрос выбора молодежью направления профессиональной деятельности. С помощью анкетного опроса (опросного листа) исследованы основные мотивы поступления выпускников в Днепропетровский государственный аграрный университет.

Ключевые слова: мотив, мотивация, высшее образование, профессиональные и социальные мотивы, учебное заведение, специалист.

Курбатова Ю.В. К вопросу побуждения интереса к профессии агронома у студентов аграрных вузов

В статье рассматриваются понятия интереса к профессии и познавательного интереса. Особое внимание уделяется познавательному интересу как составляющей интереса студентов к профессии агронома.

Ключевые слова: интерес, познавательный интерес, интерес к профессии агроном, профессиональное образование.

Литвинова Е. Компонентно-структурный анализ феномена “культура диалогического общения” в системе отношений “преподаватель – студент”.

В статье рассматривается феномен “культура диалогического общения” в системе отношений “преподаватель – студент”. Сделана попытка компонентно-структурного анализа понятия “культура диалогического общения”.

Ключевые слова: культура диалогического общения, компонентно-структурный анализ, гуманистическое общение, субъект-субъектные отношения, диалог.

Лучанинова О.П. Нравственное воспитание студентов высших технических учебных заведений как педагогическая система

В статье рассматривается нравственное воспитание студентов технического высшего учебного заведения как педагогическая проблема; раскрываются особенности нравственного воспитания студентов гуманитарного факультета металлургической академии в системе воспитательной работы на факультете. Представлены методические рекомендации по организации воспитательной работы в данном направлении.

Ключевые слова: нравственное воспитание, проблемная ситуация, методы и формы нравственного воспитания, ролевые игры, этапы воспитательной работы.

Лычко Л.Я. Об особенностях формирования англоязычной профессионально направленной коммуникативной компетенции в говорении у будущих менеджеров-экономистов

В статье дано определение англоязычной профессионально ориентированной компетенции, охарактеризованы ее составляющие и трудности, с которыми сталкиваются преподаватели при ее формировании.

Ключевые слова: говорение, англоязычная профессионально ориентированная компетенция, лингвистическая, социолингвистическая, прагматическая компетенции.

Мазин В.М. Перспективные пути оценивания качества профессиональной деятельности тренеров-преподавателей с позиции компетентного подхода

Рассматриваются теоретические вопросы определения уровня профессиональной компетентности тренеров. Представлен в общем виде план создания методики квалиметрии профессиональной компетентности будущих тренеров.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, квалиметрия, тренеры-преподаватели.

Максимчук Л.В., Романишина Л.М. Применение интерактивных технологий в подготовке будущих экономистов-международников к профессиональной деятельности

На основе анализа и обобщения педагогической литературы охарактеризованы особенности интерактивных технологий как фактора повышения эффективности подготовки будущих специалистов сферы международной экономики.

Ключевые слова: педагогическая технология, интерактивная учеба, интерактивные технологии.

Малыхина В.М. Педагогическое управление инновационной деятельностью студентов

В статье рассматривается проблема педагогического управления инновационной деятельностью студентов на основе диагностирования уровня их готовности к участию в данной деятельности.

Ключевые слова: педагогическое управление, инновационная деятельность, диагностирование.

Мамаева О.А. Характеристика профессиональных качеств будущих учителей

В статье раскрывается сущность понятия профессиональных качеств будущих учителей, проанализированы научные исследования по исследуемой проблеме, освещается проблема недостаточной разработанности формирования профессиональных качеств в процессе общественной деятельности.

Ключевые слова: профессиональные качества будущих учителей, характеристика видов профессиональных качеств, общественная деятельность, формирование личности будущего учителя.

Марина О.В. Формирование ценностно-ориентационного единства как составляющей межличностных отношений студентов-первокурсников факультета иностранной филологии педагогического университета

В статье рассмотрены понятия “ценности”, “ценностные ориентации”, “ценностно-ориентационное единство”; обоснована важность формирования ценностно-ориентационного единства как составляющей межличностных отношений студентов-первокурсников; определены пути и способы формирования ценностно-ориентационного единства в аудиторной и внеаудиторной работе.

Ключевые слова: ценности, ценностно-ориентационное единство, аудиторная работа, внеаудиторная работа.

Микитюк С.О. Особенности творческих способностей личности

В статье представлен теоретический анализ взглядов на природу способностей человека, рассмотрены проблемы их исследований в науке. Раскрыты аспекты, содержание и влияние творческих способностей на эффективность деятельности в трудах отдельных исследователей.

Ключевые слова: способности, творческие способности, творческая деятельность.

Партола В.В. В. Сухомлинский о формировании интеллектуальных умений у младших школьников

В статье проанализированы теоретические и педагогические аспекты формирования интеллектуальных умений у младших школьников в творческом наследии В. Сухомлинского.

Ключевые слова: В. Сухомлинский, интеллектуальные умения, младшие школьники.

Плиско О.В. Диагностика как средство изучения обученности учащихся старшей школы

В статье раскрываются суть и роль диагностики в учебном процессе. Освещаются ее возможности как средства изучения обученности учащихся старшей школы. Анализируется практика применения различных вариантов диагностики в школе.

Ключевые слова: диагностика, обученность, старшая школа, ученики, анализ практики.

Поляков А.А. Условия эффективной работы студентов в юридической клинике

В статье раскрыты педагогические, организационные и правовые условия работы юридической клиники. Указано, что юридическая клиника помогает систематизировать профессиональные знания, сформировать систему профессиональных умений.

Ключевые слова: юридическая клиника, профессиональное образование, организация, клиницист, координатор.

Приходченко Е.И. Внедрение в учебный процесс вуза Болонской системы как условия входжения в единое Европейское образовательное пространство

В статье рассматривается проблема Болонской системы обучения, которая открывает студенту огромные возможности для расширения обмена информацией, взаимодействия в гуманитарной сфере, духовном обогащении.

Ключевые слова: Болонская система обучения, Европейское образовательное пространство, интеграционные процессы, социальные преобразования, партнерство, инновационно-технологическое и культурное развитие.

Приходько Т.П. Основные направления развития студента как творческой личности

В статье раскрывается сложный учебный процесс становления студента как творческой личности. Анализируется система факторов, модернизирующих данный процесс.

Ключевые слова: творчество, творческая личность, творческое развитие, индивидуальность.

Романенко Ю.А. Диагностические цели обучения как технологичная проблема мониторинга

В статье рассматриваются разные подходы к построению таксономии, теоретически и методически доказывается необходимость формулирования учителем учебных целей с ориентацией на достигнутый учеником результат.

Ключевые слова: таксономия, диагностические цели, уровни и достижения, мониторинг.

Рыбалко Л.М. Биологическая компонента как составляющая целостного естественно-научного образования

В статье раскрыто содержание биологической компоненты в составе целостного естественно-научного образования и отражено ее значение в формировании целостности создания мира.

Ключевые слова: биологическая компонента, естественное образование, биологическая картина мира.

Фунтикова О.А. Аналитическая функция руководителя дошкольного учебного заведения

В статье раскрывается аналитическая функция директора детского сада, которая является составляющей аналитической деятельности. Успех педагогической деятельности коллектива зависит от аналитических умений директора детского сада.

Ключевые слова: аналитическая деятельность директора детского сада, аналитическая функция, аналитические умения.

Черепехина О.А. Формирование профессионализма будущих психологов в контексте личностно ориентированного подхода в высшей школе

В статье рассматриваются актуальные вопросы профессиональной подготовки психологов в вузе, направленной на формирование у них профессионализма. Обосновывается необходимость учета личностно ориентированного подхода в процессе формирования профессионализма у будущих психологов.

Ключевые слова: формирование профессионализма, профессиональная подготовка психологов в вузе, профессионализм, психолог, личностно ориентированный подход.

Черкашин А.И. Теоретические основы организации воспитательной работы с курсантами в высшем учебном заведении МВД Украины

В статье проанализированы теоретические основы организации воспитательной работы в высших учебных заведениях МВД Украины. Определено, что в научных исследованиях не получила отображения проблема организации воспитательной работы с будущими работниками органов внутренних дел в высших учебных заведениях МВД Украины как целенаправленная система воспитания профессионально ориентированной личности работника органов внутренних дел. Указано на необходимость разработки системы, форм и методов профессионально ориентированного воспитания курсантов в высших учебных заведениях МВД Украины.

Ключевые слова: воспитательная работа, работники органов внутренних дел, оперативно-служебная деятельность, психологическая готовность, профессионально ориентированное воспитание.

Черний В.Я. Психолого-педагогические условия совершенствования качества профессионального общения будущих специалистов банковской сферы

Автором обосновано и проанализировано содержание психолого-педагогических условий совершенствования качества профессионального общения будущих специалистов банковской сферы.

Ключевые слова: психолого-педагогические условия, профессиональное общение, профессиональная подготовка.

Черновил И.С. Место и роль самостоятельной работы студентов в учебном процессе вуза

В статье определено понятие “самостоятельная работа”, рассматриваются ее место и роль в образовательном процессе высших учебных заведений.

Ключевые слова: самостоятельная работа, функции самостоятельной работы, сущность самостоятельной работы.

Чёрная Т.В. Усовершенствование концептуальных подходов к формированию педагогическо-профессиональной подготовке будущих учителей физического воспитания

В статье усовершенствованы концептуальные подходы к формированию педагогически-профессиональной подготовки будущих учителей физического воспитания. Потребность в высококвалифицированных специалистах обуславливает формирование стойкого ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности учителя по физическому воспитанию, особенно интенсивно происходит во время профессиональной подготовки в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, концепция, компетентность, знания, умения, навыки, квалифицированный специалист, профессионализм, профессиональная подготовка, физическая культура, физическое воспитание.

Шварп Н.В. Этапы формирования профессионального самосознания будущих фармацевтов

В статье раскрыта сущность профессионального самосознания личности. Определены этапы его формирования у будущих специалистов фармацевтической отрасли в процессе осуществления профессиональной подготовки, а также представлены полученные результаты реализации этих этапов в практике фармацевтического университета.

Ключевые слова: профессиональное самосознание, этапы формирования, будущие фармацевты, фармацевтический университет.

Ширина О.А. Критерии, показатели и уровни сформированности ценностного отношения будущих учителей иностранного языка к поликультурному образованию

Статья посвящена раскрытию сущности феноменов “критерий”, “показатель” и обоснованию авторского понимания критериев, показателей, уровней сформированности ценностного отношения будущих учителей иностранного языка к поликультурному образованию.

Ключевые слова: критерий, показатель, ценностное отношение, поликультурное образование.

ANNOTATIONS

Alfimov D. Table of Contents of the Phenomenon “Leader Qualities of Personality”

In the articles are exposed maintenance of leader qualities of personality. Definicii of leader qualities of personality is represented by three its aspects: personality, quality, leadership and leader.

Key words: personality, quality, property, ability, leadership, leader.

Altukhova A. Problem of Mastering of Strong Knowledges in K.D. Ushinsky’ Pedagogical Inheritance

K.D. Ushinsky, a progressive pedagogue of the second half of the 19th century, made a valuable contribution to the development of sound knowledge problem. The article focuses on the scientist’s views on mastering conscious, profound and sound knowledge.

Key words: durable, principle durable knowledge, quality, durability and release on of accepting.

Beskorsa O. Technological Aspects of Senior Pupils’ Learning Style Formation

In this article the author considers the main technological aspects of learning style formation, distinguishes three basic blocks of style formation: motivational, cognitive-operative and reflexive. The author proved the importance and actuality of each stage.

Key words: learning style, senior pupils, motivation, learning skills, reflection.

Bobrynok V. Professional Advising as Constituent of Forming of Readiness of Senior Students of Special School to Professional Self-Determination

The main aspects of the problems of the professional self-determination of the student’s of the special schools has been examined in the article. the peculiarities of organization and holding of the professional consultation of the senior pupils with the deviation in the mental development has been researched in particular.

Key words: professional advising, readiness to professional self-determination, students of special school.

Bocharova H. The Support of the State and Nongovernmental Organizations for Gifted Children in Poland

The paper gives forms of support of the state and nongovernmental organizations for gifted children in Poland. the author outlines the activity of the National Fond of Support for children, the Foundations “the matter of the new century”, “the University of a child”.

Key words: giftedness, support, help, abilities, talent.

Chercashin A. Theoretical Bases of Organization of Educate Work With Students in Higher Educational Establishment of Ministry of Internal Affairs of Ukraine

In the article theoretical bases of organization of educate work in higher educational establishments of Ministry of internal affairs of Ukraine are analyzed. It is defined, that in scientific researches the problem of organization of educate work with the future workers of organs of internal affairs in higher educational establishments of Ministry of internal affairs of Ukraine did not get the reflection, how the purposeful system of education of the professional-oriented personality of worker of organs of internal affairs is. It is indicated on the necessity of development of the system, forms and methods of the professional-oriented education of students in higher educational establishments of Ministry of internal affairs of Ukraine.

Key words: educate work, workers of organs of internal affairs, operative-duty activity, psychological readiness, professional-oriented education.

Cherepekhina O. Forming of Professionalism of Future Psychologists in Context of the Personality Oriented Approach at Higher School

The questions of professional preparation of psychologists in Institute of higher, directed on forming for them of professionalism are examined in the article. The necessity of account of the personality oriented approach is grounded in the process of forming of professionalism for future psychologist.

Key words: forming of professionalism, professional preparation of psychologists in Institute of higher, professionalism, psychologist, personality oriented approach.

Cherniy V. Psychological-Pedagogical Conditions of Perfection of Quality of Professional Intercourse of Future Specialists of Bank Sphere

By an author reasons and maintenance of psychological-pedagogical conditions of perfection of quality of professional intercourse of future specialists of bank sphere are analysed.

Key words: psychological-pedagogical conditions, professional intercourse, professional preparation.

Chorna T. Improvement of Conceptual Approaches to Forming of Pedagogical Professional Preparations of Future Teachers of Physical Education

In the article conceptual approaches are improved to forming of pedagogical professional preparation of future teachers of physical education. A requirement in highly skilled professionals stipulates forming of the proof valued attitude toward future professional activity of teacher of physical education especially intensively takes a place during professional preparation and education in higher educational establishments.

Key words: professional competence, conception, competence, knowledges, abilities, skills, skilled specialist, professionalism, professional preparation, physical culture, physical education.

Chornovil I. Place and Role of Students' Independent Work in Educational Process of Higher Educational Establishment

The article deals with the definition of self-education. the place and dug of self-education work are analyzed.

Key words: self-education of students, function of self-education, essence of self-education.

Deynichenko G. Semantic Component of Readiness of Students of Pedagogical Higher Educational Establishments to Technical Constructing

This paper characterizes the substance component of preparedness of future teachers acquiring the natural and mathematical specialties for the engineering design with substantiation of its theoretical and practical components that include the knowledge system (conceptions, facts, laws, formulas, standards' requirements etc.) and engineering skills as a tool of engineering design activities.

Key words: natural and mathematical specialties, engineering design, preparedness of students for the engineering design, substance component of preparedness, engineering skills.

Dmytrenko T., Lavryk T., Yaresko K. Intercommunication of Pedagogical Objects As Subsoil Structurally Functional Plenitude of Scientific Research

The problem of completeness of science research of pedagogics is considered in the article. Authors analysed interrelation of pedagogical objects on an example of research of distance learning of students of university.

Key words: completeness of research, pedagogical object, factor, contradiction, condition, interrelation.

Doroshenko O. the State of Readiness of Future Teachers in Mastering Healthforming and Healthsaving Technologies

The state of readiness of future teachers in mastering healthforming and healthsaving technologies is discovered in the article.

Key words: health, healthforming, healthpreserving, technology.

Dyachenko M. Developing Creative Thinking in the Process of Formation of the Creative Personality Future Journalists

The article reflects the scientific views on the phenomenon of journalism of creative thinking as an attempt to discover the essence of the concept of "creative thinking of journalist" and justifies the key factors and pedagogical conditions of the forming of creative thinking of future journalists in the process of the professional education.

Key words: journalist, thinking, professional education, development, self improvement, self-actualization, creative individuality and creativity.

Dyuzhikova T. Essence, Structure and Maintenance of Social and Professional Self-Determination of Senior Pupils

The types of self-determination of man, essence of professional and social self-determination of schoolboys are considered in the article, the concept of social-professional self-determination of schoolboys is resulted.

Key words: self-determination, types of self-determination, professional, social, social-professional self-determination of schoolboys.

Funtikova O. Analytical Function of Leader of Preschool Educational Establishment

The article is written about the analytic function the director of the kindergarten. the analytic function is an integral part of the analytical work. the success of the pedagogical activity of the team depends on the analytical skills of the director of the kindergarten.

Key words: analytical activities director of a kindergarten, an analytic function, analytic skills.

Gamanyuk V. Linguistic Suggestion At Schools of Germany in the Conditions of Integration

The article contents analyses of languages proposition at schools in Germany in integration conditions.

Key words: linguistic suggestion, integration process, schools of Germany.

Glukhova O. Essence of Forming of Professional and Cognitive Status of Students of Higher Educational Establishments

In the article scientists' views to the problem of professional and cognitive status of students are analysed. It is discovered that the representatives of pedagogical science examined forming of personality's status in the process of studying from position of the creative opening of capabilities and possibilities; socialization on the basis of mastering of experience and moral relations; valued perception of the world; theories of labour education and studying; theories of collective activity; theories of trade education; social and psychological theory; role theories; from position of self-concept.

Key words: professional and cognitive status, student of higher educational establishment.

Govorun A. K.D. Ushinsky' Views On Factors of Forming of Moral Habit

The views of a famous Ukrainian pedagogue Ushinsky on the conditions of forming a moral habit are presented in the article. the views of the thinkers of the past on pedagogical importance of a moral habit are outlined; the conditions of moral habit rooting are defined; the ways of ourooting harmful habits are characterized, the ways of using Ushinsky's ideas for modern school are shown.

Key words: a habit, moral and pedagogical importance of a habit, character formation, moral upbringing.

Gritskova Y. The Role and the Place of Special Psychology-Pedagogical Literature for Parents in the System of Parents' Pedagogical Culture Increase (the Second Half of the XX Century)

The role and the place of special psychology-pedagogical literature for parents in the system of parents' pedagogical culture forming in the second half of the XX century are exposed in the article. Fundamental scientific works of

teachers of the researched period is considered; the actual problems of the families' education are certain, which authors accented on.

Key words: parents, knowledge, pedagogical culture, families' education.

Guz K. Base Subject of Senior School

Maintenance of term "base object" is exposed in the article. It is grounded, that schools, profesiyno-tekhnichnim schools, colleges, in which students study after finishing basic school, need a typical curriculum with base integrated subjects. It is necessary in the new release of the State standard of general school to take into account circumstance that there must be base integrated subjects which engulf maintenance of educational industry.

Key words: base subject, senior school, curriculum.

Korogod N. Intellectual Property in System of Management by Results of Scientific and Innovative Activity of Higher Educational Establishment

The article discusses the features of the development of intellectual property management system of modern higher education institution which is formed on the results of research and innovation of scientific and pedagogical workers – creative people, authors of scientific developments. There are suggested the ways of solving the problem of taking the scientific developments to the market for intellectual products.

Key words: intellectual property, right, research and innovation, intellectual property management, development, scientific achievements, commercialization.

Kotykova O. Research of Psychological and Pedagogical Aspects of Lawyer's Professional Activity

The article deals with the analyzing of the results of the searching of the psychological and pedagogical aspects of different legal professions.

Key words: lawyers professions, professogram, psychological and pedagogical aspects, ranging.

Kuleshova V., Malevana V. Theoretical Ground of Complex of Tasks, Which Promotes Forming of Students' Searching and Research Abilities

The article describes and theoretically substantiates the complex tasks that will contribute to the search and research skills of students during their training in higher education.

Key words: searching and research abilities, complex of tasks, professional preparation.

Kulko V. In Relation to Motivation of Young People to Entering Into Agrarian Higher Educational Establishments

The article deals with the problem of youth choice of professional direction. It is investigated the main motives of applicants entrance to Dnipropetrovsk State Agrarian University.

Key words: motive, motivation, higher education, professional and social motives, educational establishment, specialist.

Kurbatova Yu. In Relation to Question of Awakening of Interest to Profession of Agriculturist of Students of Agrarian Higher Educational Establishments

The article considers the concepts of interest, an interest in the profession and cognitive interest. Particular attention is paid to the cognitive interest as a component of interest to the profession of agronomy students.

Key words: interest, cognitive interest, interest in the profession, agronom, professional education.

Kuznetsova O. Teachers' Professional Development in Great Britain During the Second Part of XX Century

The article deals with the development and aims of teachers' professional development in Great Britain during the second part of XX century. The models of teachers' professional development are considered. The solutions for improvements in the system of teachers' professional development in Ukraine are offered.

Key words: teachers' professional development, models, content, Great Britain, Ukraine.

Lichko L. About Features of Forming of the English Professionally Directed Communicative Jurisdiction in Manner of Speaking for Future Managers-Economists

The article gives the definition of the English language professionally oriented competence in speaking, its components, and difficulties which teachers experience while forming it.

Key words: English speaking, professionally oriented competence; linguistic, sociolinguistic, pragmatic competences.

Luchaninova O. Moral Education of Students of Higher Educational Establishments As Pedagogical System

Moral upbringing of technical High school students is discussed in the article. the peculiarities of moral upbringing of students who study in the Department of Humanities at the National Metallurgical Academy of Ukraine are revealed on the base of upbringing process in the faculty. Methods of upbringing process organization are proposed.

Key words: moral upbringing critical situation, methods and forms of upbringing process stages.

Lytvynova O. The Component Structure Analysis Such Phenomenon as "Dialog Communicative Culture" in the Close System of Teacher-Student

The article deals with the phenomenon "dialog communicative culture" in the relations between teacher and student. the attempt of component structure analysis of phenomenon "dialog communicative culture" has been made.

Key words: dialog communicative culture, component structure analysis, humanist communication, subject-subject relations, dialog.

Maksimchuk L., Romanishina L. Application of Interactive Technologies in Preparation of Future Economists-Specialists in International Law to Professional Activity

On the basis of analysis and generalization of pedagogical literature the features of interactive technologies as factor of increase of efficiency of preparation of future specialists of sphere of international economy are described.

Key words: pedagogical technology, interactive studies, interactive technologies.

Malykhina V. Pedagogical Management of Students' Innovative Activity

The problem of pedagogical management, of students, the innovative activity of students on base of diagnosis of their readiness level to this activity are depicted in the article.

Key words: pedagogical management, innovative activity, diagnosing.

Mamayeva O. Characteristic of Future Teachers' Professional Qualities

This article exposes essence of professional qualities, analyzes scientific researches of this problem. It shows the problem of deficient using of professional qualities in the common activity at the academies.

Key words: professional qualities of the future teachers, characteristic of the professional qualities, common action, forming the personality of teacher to be.

Marina O. Forming of Valued-Orientation Unity as Constituent of Interpersonality Relations of Students-Freshmen of Faculty of Foreign Philology of Pedagogical University

The article deals with the notions "values", "value-orientations", "value-orientation unity"; the importance of forming value-orientation unity as a constituent of interpersonal relations is grounded; ways and means of forming value-orientation unity in curricular and extra-curricular work.

Key words: values, value-orientation unity, curricular work, extra-curricular work.

Mazin V. Perspective Ways of Evaluation of Quality of Professional Activity of Trainers-Teachers From Positions of Jurisdiction Approach

The theoretical question of recognizing the professional competence of trainers. Presented in the general plan a method quality control professional competence of trainers.

Key words: professional competence, quality control, coaches.

Mykytiuk S. Peculiarities of Creative Abilities of the Individual

Theoretical analysis of views on the nature of human abilities is given in the article. Different problems of their research in the science are studied. Aspects, content and influence of creative abilities on effective activity are analyzed in the works of certain scholars.

Key words: abilities, creative abilities, creative activity.

Partola V. V. Sukhomlinsky About Forming of Junior School-children's Intellectual Abilities

The theoretical and practical perspectives of forming the intellectual skills of younger pupils are studied in the V. Sukhomlinsky's pedagogical heritage.

Key words: V. Sukhomlinsky, intellectual abilities, junior schoolchildren.

Plisko A. Diagnostics as a Means of Performance Assessment of Secondary School Students

The article reveals the intension and the role of diagnostics in the educational process, outlines its scope as a means of performance assessment of secondary school students, and analyzes the practical implementation of various types of diagnosing at school.

Key words: diagnostics, performance, secondary school, students, analysis of practical implementation.

Polyakov A. Conditions of Effective Students Work at the Law Clinic

The article deals with educational, organizational and judicial workconditions of law clinic. It specified, that law clinic helps to organize professional knowledge and to form a system of professional skills.

Key words: law clinic, vocational education, organization, clinician, coordinator.

Prihodchenko K. Introduction Bologna System in Educational Process of Higher Educational Establishment as Terms of Including to Single European Educational Space

This article discusses the problem of the Bologna Accords that offers great opportunities for students in the matter of information exchange growth, cooperation in the humanitarian field, spiritual enrichment.

Key words: Bologna Accords, European education space integration processes, social reform, partnership, technologically innovative and cultural development.

Prihodko T. Basic Directions of Student's Development as Creative Personality

There is reviewed the complicated process of the student's development as the creative personality in the article. There is considered the opinion at the factors' system, which optimize this process.

Key words: creation, creative personality, creative development, individuality.

Romanenko J. The Projects' Method: Didactics Aspects

Author examines different approaches to the problem of taxonomy structure, theoretically and methodologically proofs the necessity of forming educational targets for the teacher, orienting on the achieved result of the pupil.

Key words: the taxonomy, diagnostic aims, levels and achievements, monitoring.

Rybalko L. Biological Component As Constituent of Scientific Education

In the article maintenance of biological component is exposed in composition integral education and her value is reflected in forming of integrity of consciousness of students.

Key words: biological component, natural education, biological picture of the world.

Shirina O. Criteria, Indicators and Levels of Formation of the Valuable Attitude of Future Teachers of Foreign Language to the Polycultural Education

The article is devoted to disclosing of the essence of phenomena “criterion”, “indicator” and a substantiation of author’s understanding of criteria, indicators, levels of forming of the valuable attitude of the future teachers of foreign language to the polycultural education.

Key words: criterion, indicator, valuable attitudes, polycultural education.

Shvart N. Stages of Forming Professional Self-Consciousness of Future Specialists in the Pharmaceuticals Industry

Essence of professional consciousness of personality is exposed in the article. The stages of his forming are certain for the future specialists of pharmaceutical industry in the process of realization of professional preparation, and also received results of their realization are presented in practice of pharmaceutical university.

Key words: professional self-consciousness, stages of forming, future specialists, pharmaceuticals industry.

Varenko T. Axiological Approach and Expediency of Its Realization in the Modern System of Higher Pedagogical Education

The article defines the intension of the axiological approach, justifies the expediency of its realization in the modern system of higher pedagogical education and reveals the role of values as the main priorities and standards regulating teacher activity.

Key words: axiological approach, teachers to be, higher pedagogical education, pedagogical values.

Verbitska P. Development of Social Partnership in Local Society as Constituent of Personality’s Civil Education

An important social-pedagogical problem of civic upbringing’s organization which is taken upon in the article – promotion of civic activity of school youth aimed at development of social partnership in the local community, forming in students values common to all mankind and their active civic position; integration of local community representatives on the basis of democratic values.

Key words: civic upbringing, civic competence, school youth, civic participation, social partnership, organization and pedagogical form.

Vindyuk A. Formation of Professional Competence of the Future Experts Hotel-Resort Business By Means of Research Work

In article considered influence of research work in formation of professional competence the future experts of hotel-resort business. Two kinds of students research work are allocated, considered studing-research and scientific-research work. Some parts of research work are presented.

Key words: professional competence, student, research work, hotel-resort business.

Zaykovska S. Essence and Maintenance of Concept “Self Confidence”

In the article the existing views of Ukrainian and Russian scientists on the problem of self confidence are analyzed and summarized, it is marked on the necessity of subsequent development of this problem.

Key words: self confidence, self appraisal, self-actualization, experience.

Zhabenko O. Teacher in Higher Educational Establishment of Ukraine: Career Growth

The article analyzes legislative career of university teachers in Ukraine.

Key words: career development, lecturer, assistant, teacher, lecturer, associate professor, professor.

Zhadanova H. Spiritual-Moral Education and Lighting of His Bases in Creation of the Ukrainian Teachers of the End of XIX – the Beginning of XX Century

Creation of the famous Ukrainian teachers of the end of XIX – the beginning of XX century (X. Alchevskoy, B. Grinchenko, S. Rusovoy, Ya. Chepigi and other) is analyzed from point of lighting in it ideas of spiritual-moral education.

Key words: spiritual-moral education, creation, domestic teachers, personality.

Наукове видання

**ПЕДАГОГІКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ
У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛАХ**

ВИПУСК № 11 (64)

Виходить 4 рази на рік

Редактори А.О. Бессараб, Г.І. Гутман, С.А. Козиряцька
Технічні редактори А.О. Бессараб, Я.О. Рекубрацька

Підписано до друку 28.12.2010.

Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 24,39. Обл.-вид. арк. 20,46. Тираж 500 пр. Зам. № 12-10ж.

Видавець та виготовлювач
Класичний приватний університет
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70-б

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
серія ДК, № 3321 від 25.11.2008 р.